

Nye perspektiver for forming med de minste

av

Gunnhild Einmo By

Kandidatnummer

903

Bacheloroppgave

Estetisk linje

Veileder fordypning/linje:

Nina Scott Frisch

Veileder pedagogikk:

Eva Stai Brønstad

Trondheim, april 2013



DronningMaudsMinne
HØRSKOLE FOR FØRSKOLELÆRERUTDANNING

INNHold

1.0 Innledning	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	3
2.0 Metode	5
2.1 Prosjekt og observasjon i barnehagen	6
2.2 Metodekritikk	7
2.3 Forskningsetikk	9
3.0 Teori	9
3.1 Mulighet- og kompetanseperspektiv som pedagogikk	9
3.2 Lyttende pedagogikk	11
3.3 Begrepet forming.....	14
3.4 Kunst, kultur og kreativitet.....	15
4.0 Funn og drøfting	16
4.1 Det nye synet på barn og et mulig etterslep.....	16
4.2 Reggio Emilia og lyttende pedagogikk	19
4.3 Det pedagogiske rom og voksnes holdninger.....	21
4.3 Forming med de minste	23
5.0 Avslutning	26
Litteraturliste	28

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

«Vi kanj itj gjør sånn her på småbarn, det bli så my gris med det»

«Dæm tegne da bare streker»

«Og spise bare malinga»

(Uttalelse fra assistent på småbarn)

Disse uttalelsene får meg til å undre meg over enkelte voksnes holdninger og tanker rundt små barn i alderen 0-3 år, og deres utforskning av verden. Skal ikke småbarn ha like stor mulighet til og utforske ulike materialer som for eksempel maling og leire som storbarn i alderen 3-6 år? Og hvem er det vi er i barnehagen for? Er barnehagen en plass hvor enkelte voksne skal sitte ved bordet og drikke kaffe, mens de små barna leker på gulvet med den samme bilen hver dag?

Jeg liker veldig godt forming. Og etter at jeg startet på førskolelærerutdanningen, og på en linje med fokus på de estetiske fagene drama, forming og musikk har jeg blitt mer glad i disse fagene, men spesielt forming. Jeg har i løpet av disse tre årene fått mer erfaring med formingsfaget i barnehagen, og hvordan jeg kan bruke det sammen med de minste barna.

Bakgrunn for valg av tema og problemstilling er basert på erfaringer jeg hadde gjort meg i tidligere jobb og praksisperioder. Hvor jeg har observert at småbarn ikke har blitt sett og hørt når de har gitt uttrykk for at de ønsker å holde på med for eksempel maling og leire. De minste smaker kanskje på malingen, men er det for at den smaker godt? Jeg har observert ved flere anledninger at små barn blir kjent med ulike materialer, både ved å ta og kjenne på, til og med smake på. Den streken vi voksne ser som blir tegnet ned på et ark, trenger ikke være bare en strek for barnet, det kan for eksempel være stripa etter et fly på himmelen.

Jeg stilte meg noen spørsmål. Hvordan kan enkelte voksne som jobber i barnehage få seg til å mene at småbarn ikke får noe ut av og bli kjent med ulike materialer? Hvordan vet denne voksne at det er bare streker de tegner, og hvordan skal barna få utviklet disse strekene sine

om de aldri skal få lov til å øve seg på å male og tegne? Hvordan skal barnet utvikle seg og få tegne et fly foran streken, om barnets kroppsspråk og ønsker ikke blir sett og hørt?

Med utgangspunkt i det jeg har erfart tidligere er dette et tema som interesserer meg veldig. Derfor ble problemstillingen min:

Hvordan kan nye teoretiske perspektiver være med på og endre praksis for forming med 0-3 åringer i barnehagen?

Med nye teoretiske perspektiver mener jeg at det har skjedd forandringer innen synet på barn. Og det har de siste årene vært og fortsatt er en utvikling. Tidligere ble barn sett på som objektet som skulle formes, og fylles med kunnskap, mens nyere forskning sier at barna skal bli sett på som subjekter, og som kompetente i sin hverdag (Bae, u.d). Jeg vil gjennom nye teoretiske perspektiver undersøke om barn i alderen 0-3 år i barnehagen kan og vil bli kjent med ulike formingsmaterialer. Som Løkken hevder i sine studier på de minste barna, toddlerene, kommer det frem at også de kan ses på som kompetente og aktive barn. Toddlerene, altså barn i alderen 0-3 år, er på lik linje med de eldste barn i barnehagen med på å konstruere eller bygge sine egne barndomsminner (Løkken, 2004). Gjennom lyttende pedagogikk og pedagogisk dokumentasjon mener jeg vi kanskje lettere kunne bruke de nye teoretiske perspektivene i barnehagen, og la barna få utforske verden gjennom å bli kjent med ulike formingsmaterialer. Jeg legger i ordet forming, at man har materialer som man kan sanse og føle med, og bli kjent med slik at man kan uttrykke seg og sette spor etter seg. De teoretiske perspektivene vil jeg utype i teoridelen i denne oppgaven.

Jeg vil i oppgaven belyse problemstillingen, ved å vise til hvilke metoder jeg har brukt, slik at mine observasjoner og funn kan forstås bedre. Videre vil jeg se på ulike teorier som jeg mener er relevant i min oppgave og som belyser de teoretiske perspektivene. Derfor har jeg her delt opp i underkapitler hvor jeg har som følgende til overskrifter; Mulighet- og kompetanseperspektiv som pedagogikk, lyttende pedagogikk, begrepet forming og til slutt kunst, kultur og kreativitet. Videre har jeg valgt å ha funn og drøfting sammen for og lettere kunne drøfte rundt mine funn sammen med teorien. Helt til slutt kommer en avslutning.

2.0 Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere metodene jeg har brukt i oppgaven for å finne svar på problemstillingen min. Dalland henviser til Tranøy som sier at metode er en fremgangsmåte man bruker for å finne svar på problemer eller for å få ny kunnskap (Dalland, 2007).

Metode er noe som hjelper oss og samle inn data, og den informasjonen vi trenger for å finne ut av det vi skal undersøke. I følge Dalland finnes det to typer tilnærminger, kvalitativ metode og kvantitativ metode. I den kvantitative metoden får vi data som er i form av målbare enheter, hvor man da kan foreta regneoperasjoner. Kvalitativ metode lar seg ikke måle eller tallfeste, den fanger mer opp opplevelsene og meningene. Både kvantitative og kvalitative metoder bidrar på hver sin måte til en bedre forståelse av samfunnet vi lever i, og av hvordan grupper, institusjoner og hvordan enkeltmennesker handler og samhandler (Dalland, 2007).

Siden jeg var mest opptatt av og fange opp opplevelsene og meningene i barnas møte med de ulike formingsmaterialene, så fant jeg det mest naturlig og bruke kvalitativ tilnærming for innsamling av mine erfaringer. I kvalitativ forskningsmetode snakker Tjora om at vi forholder oss til det fortolkende, hvor vi har fokus på informantenes opplevelse. Videre sier Tjora at den kvalitative forskningsmetoden er mangfoldig, og at den vil være preget av kreativitet og innlevelse, men at også systematikk og struktur vil være med og prege forskningen. Forskningen vil være drevet frem av både erfaringer og teori, men det vil som oftest være et samspill mellom disse (Tjora, 2012). Dalland viser til hermeneutikken som betyr fortolkningslære. Denne fortolkningen bruker vi for å finne svar på noe som fremstår kaotisk eller uklart. Som forsker i hermeneutikken nærmer en seg det som skal forskes på med en egen førforståelse. I forhold til dette temaet er min førforståelse hvordan jeg ser på toddlerene som aktive og kompetente i sin egen hverdag, og som vil og kan. Og det som var med og påvirket, og grunnen til dette prosjektet med de minste i barnehagen var de holdningene og uttalelsene som jeg hadde opplevd i tidligere praksis og jobb. Jeg bruker hele tiden min førforståelse som følelser, tanker, inntrykk og all den kunnskapen jeg har om emnet som forskes på som et verktøy i tolkningen min. I følge Dalland er denne hermeneutiske tilnærmingen viktig for alle som skal arbeide med mennesker (Dalland, 2007). Gjennom å fortolke mine data vil jeg senere i oppgaven kunne si noe om hvordan nye teoretiske perspektiver kan være med på å endre praksis for formgivning med de minste i barnehagen.

2.1 Prosjekt og observasjon i barnehagen

For å svare best mulig på min problemstilling har jeg i praksis gjennomført et prosjekt som metode og underveis observert dette prosjektet. Prosjektet ble gjennomført med toddlere og fokuset var at barna skulle få bli kjent med ulike formingsmaterialer, altså et formingsprosjekt. Ut fra det jeg hadde sett og hørt i tidligere praksis og jobb så hadde jeg lyst til å undersøke om småbarn kan holde på med ulike formingsaktiviteter. Jeg hadde derfor et 2 ukers prosjekt med fokus på formingsmaterielle maling, trolleig og ull. Todimensjonale- og tredimensjonale formingsuttrykk. I et prosjekt er man ofte ute etter å oppnå et bestemt mål, og dette skjer som oftest i en planlagt tidsramme. For å få en bedre oversikt over prosjektet lagde jeg en didaktisk plan hvor jeg satte opp mål for både barna og personalet ut fra deres forutsetninger. I følge Gunnestad er didaktikk teori og begreper. Didaktikk brukes til å planlegge, gjennomføre og vurdere det pedagogiske arbeidet. Målet med å planlegge, gjennomføre og vurdere er at førskolelæreren da får en oversikt over hva som fungerer og ikke i arbeidet og får en mulighet til refleksjon av eget pedagogisk arbeid i barnehagen (Gunnestad, 2007). Ved at jeg lagde en plan over mitt prosjekt så følte jeg at jeg fikk en bedre oversikt over hva vi skulle gjøre og når, og planen hjalp meg til og vurdere prosjektet både underveis og etter det var ferdig. I de aktivitetene jeg planla så hadde jeg alltid med meg en voksen for å hjelpe meg. Det at det var en voksen der sammen med meg gjorde at jeg fikk rom for å trekke meg litt ut og observere hvordan barna tok imot og brukte materialene de hadde fått utdelt. I følge Løkken og Søbstad kommer ordet observasjon fra latin, og betyr undersøkelse eller iakttakelse. Når man observerer iakttar man, holder utkikk, undersøker eller legger merke til noe. I den pedagogiske sammenhengen er det vanlig å forklare observasjon som «oppmerksom iakttagelse», som handler om at man er våken i hverdagen og får med seg hva som skjer rundt seg. Og observere alt samtidig går ikke, derfor er man nødt for å avgrense seg og prøve å holde fokus på det fenomenet man er ute etter (Løkken og Søbstad, 2006, s. 41). I mine observasjoner har jeg vært både deltakende observatør og tilskuer. Jeg har vært deltakende ved at jeg har vært med på aktiviteten og gjort det samme som barna. Og når jeg har vært tilskuer har jeg observert barna uten at jeg har blandet meg, og barna har fått materialet uten at jeg har sagt hva de skal gjøre med det.

Med dette prosjektet ønsket jeg at barna skulle få bli kjent med de ulike materialene maling, trolldeig og ull. Og jeg hadde i ukeplanene til avdelingen satt inn aktivitetene der det var rom for det. De aktivitetene vi gjorde, var blant annet fingermaling med en alle barna, og her valgte jeg å dele de opp så det ikke skulle bli for mange barn slik at de skulle få ro og tid til og bli kjent med materialet. I denne aktiviteten så lot jeg barna få store ark som de kunne utfolde seg på, og fingermaling i fargene rød, gul og blå. Barna fikk også malefrakker på så de ikke skulle skitne til sine egne klær. Bildene de lagde hengte vi opp inne på avdelingen. Så hadde vi maling i bleien, her valgte jeg å ta med to av de største barna en gutt og ei jente på ca. 2,5 år, og en gutt og ei jente på litt over 1 år. Grunnen til at jeg tok med meg barn i forskjellig alder var for at da fikk jeg sett hvordan de tok imot materialet og hvordan de gjorde seg kjent med materialet på hver sin måte. Her hadde jeg på forhånd dekket deler av ene rommet på avdelingen med store hvite ark, både på veggen og et stort område på gulvet. Da barna kom inn i rommet i bare bleien satte jeg frem malingen. Her brukte jeg fingermaling i fargene gul, blå og rød, som er primærfargene og kan blandes til alle fargene. Jeg sa ikke noe da jeg satte frem malingen, men lot barna få prøve seg frem selv. Barna startet veldig forsiktig med en finger i malingen først, men da vi var ferdige så var hele kroppene blitt nesten svarte av maling. Vi hadde også trolldeig, og i denne aktiviteten tok jeg med en barnegruppe på seks, hvor barna var i alderen 1,5-2,5 år. De fikk en trolldeigbit hver, og litt utstyr som barnekniver, og forskjellig redskaper for å forme trolldeigen med. Toving av ull var de tre største jentene på avdelingen med på. Jeg hadde ordnet to skåler med lunkent vann og med en god del grønnsåpe i. Vi satt ved bordet inne på avdelingen hvor jeg hadde funnet frem ull i fargene rød, svart, går og hvit. Jentene satt en liten stund og dyppet ulla i grønnsåpen, og tok og kjente på den. De tre største jentene på småbarnsavdelingen var også med og malte i sovetiden, da fikk de maleskrin, pensler, vann og hvite A4-ark.

2.2 Metodekritikk

Som Dalland sier så starter man ikke med «blanke ark» når en går løs på en oppgave. Når man har valgt et tema på forhånd som man vil finne ut noe om, så har man som oftest gjort seg noen tanker rundt dette før man starter. Videre sier Dalland at det er gjennom vårt temperament, altså måten jeg tar til meg ting på gjennom opplevelser, at tema og data blir samlet inn. Ut fra det vi hører og ser blir valgene våre blir påvirket av personligheten vår, det

vi har med oss av kunnskap, historie og holdninger er med på å legge en vei for hvordan vi bearbeider de ulike dataene. (Dalland, 2007). Dette tenker jeg kan føre til at jeg kanskje går inn i prosjektet med et litt negativt syn til det jeg skal finne ut. Noe som jeg opplevde som positivt, var at de voksne i praksisbarnehagen ikke hadde denne negative holdningen som jeg hadde opplevd tidligere. Jeg opplevde at de voksne syntes det var spennende og morsomt og gjøre slike aktiviteter sammen med barna.

Selv om prosjektet jeg gjennomførte i praksisbarnehagen fikk et positivt utfall for meg, så trenger det ikke gå bra senere. Eller at man finner ut det samme om man gjør det i en helt annen barnehage. Postholm skriver at aktiviteter som fungerer en plass ikke trenger å fungere like godt, eller fungere i det hele tatt en annen gang, eller på en annen plass. Det betyr at det ikke er snakk om en direkte overføring av aktiviteten, men at aktiviteten er tilpasset med et utgangspunkt i beskrivelsen av det som er lest. Postholm henviser til Take og Trumbull (1982), som kaller dette for «naturalistisk generalisering». Med dette mener de at aktiviteten er beskrevet så godt at den kan overføres eller at man kan oppdage likheter med den i andre settinger (Postholm, 2010).

Førforståelsen min er hvordan jeg ser på toddlerene som aktive og kompetente i sin egen hverdag, og som vil og kan. Og de uttalelsene som jeg hadde hørt i tidligere praksiser og jobb var med på å sette i gang mine tanker rundt dette. Spiser de minste bare malinga, og er det bare gris med ulike formingsmaterialer? Når jeg gikk inne i prosjektet hadde jeg med meg disse uttalelsene og de var kanskje med på å påvirke hva jeg så etter. Kanskje var jeg bare ute etter og se bare det jeg ville se gjennom mine undrende briller, at små barn kan og vil. I observasjonene har jeg vært deltakende og tilskuer. Og i følge Løkken og Søbstad så kan man ha personlige forhold som spiller inn, mine egne subjektive mål vil kanskje stå i veien når jeg observerer. På grunn av min utdanning, erfaringer og forhåndsinnstillinger kan være med på og farge observasjonene på en litt uheldig måte. Løkken og Søbstad sier at dette skjer om man er oppsatt på å begrunne noe (Løkken og Søbstad, 2006).

2.3 Forskningsetikk

Dalland forklarer forskningsetikk som et område av etikken, hvor planlegging, gjennomføring og rapportering er en del dette. Videre sier han at det handler om og sikre troverdigheten av forskningsresultatene og å ivareta personvernet (Dalland, 2007). Derfor informerte jeg praksislærer tidlig i praksisperioden om hva jeg skulle skrive om i bachelor, og spurte henne om det var greit om jeg gjennomførte et formingsprosjekt med barna på avdelingen. Dette var noe hun syntes var veldig greit og ville gjerne delta i de forskjellige aktivitetene, siden dette også var noe hun interesserte seg for. Jeg gjorde det også klart at observasjonene mine skulle anonymiseres, og at jeg skulle følge barnehagens taushetsplikt. Dette er viktig å ta hensyn til når man jobber tett på mennesker, noe som jeg har gjort i dette forskningsprosjektet.

3.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg belyse den teorien jeg støtter meg til i denne oppgaven. Ut i fra min problemstilling som er: *Hvordan kan nye teoretiske perspektiver være med på og endre praksis for forming med 0-3 åringer i barnehagen?* vil jeg se på sammenhengen mellom teori og praksis, og knytte teori opp mot mine funn i prosjektet.

3.1 Mulighet- og kompetanseperspektiv som pedagogikk

Dion Sommer snakker om et paradigmeskifte i *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljø*, som er en endring når det gjelder synet på barn. I dette legger Sommer at i det sentrale skifte skal barn nå ses som subjekter helt fra starten av sitt liv, og ikke som et objekt som skal formes og påvirkes (Sommer, 2006). Sommer sier videre at «Et paradigme er et sett med fundamentale faglige antagelser, arbeidshypoteser, teorier og metoder som ligger til grunn for og er et resultat av vitenskapelig forskning. Et paradigmeskifte betyr at grunnantakelsene forandres på avgjørende måte» (Sommer, 2006, s.26). Gunvor Løkken henviser til Selmer-Olsen (2003) som også snakker om skiftet i måten å se barn på. Dette

skiftet førte til flere studier på barn, og i stede for å vektlegge deres mangler ble de sett på i et ressurs – og mulighetsperspektiv og kompetanseperspektiv. Rundt 1970-tallet handlet det mest om hva voksne gjorde for barn, mens 1980-tallet ble mest forbundet med hva barn gjorde selv. Det ble mer fokus på og prøve å se og forstå barna ut fra deres perspektiv, og ut fra dette beskrive det nye synet på barnet. I dette nye synet ble det hevdet at man skulle se på barnet som sosiale aktører med egne og aktive bidrag i sitt eget liv og i samfunnet (Løkken, 2004).

Johannesen og Sandvik snakker også om det nye synet på barn. Og at det i de siste årene har fokuset på barns kompetanse økt, og det har kommet nyere forskning på de minste barna. Denne nye forskningen viser at små barn har intensjoner, meninger og viljer. I følge Johannesen og Sandvik så konstrueres ikke små barn lenger som «tomme kar» som skal bli fylt med sosial kompetanse og kunnskap. Med dette så menes det at de er med på å konstruere sin egen hverdag, og at det er de voksnes ansvar at de minste barna skal bli sett på som kompetente, noe som igjen innebærer at de voksne må ta ansvar og lytte til det barna har og si om både barnehagelivet og det som skjer utenfor barnehagen. Når det skal planlegges og gjennomføres i den pedagogiske virksomheten er lyttingen en viktig del av dette (Johannesen og Sandvik, 2008, s. 14).

Det å se barn som subjekt er en del av dette paradigmeskifte, det nye synet på barn. For at vi voksne skal kunne klare å se barn som subjekt må vi anerkjenne barnets rettigheter til en egen opplevelsesverden. Den voksne må møte hvert enkelt barn som at det kan forholde seg til seg selv, med rettigheter til egne tanker og egne følelser. Det er ikke noe vi skal begynne med etter hvert som barna vokser og får språk. Utfordringen i å se barn som subjekt er der helt fra starten av, helt fra de er kommet til verden (Bae, u.d). Som etterslep i det nye synet på barn kan vi si at vi i utviklingstenkningen har med oss en mangeltenkning. Det vil si en mangeldiskurs hvor vi bare ser det barnet ikke kan og enda ikke mestrer. Johannesen og Sandvik henviser til Kjetil Steinsholt som mener vi står fast i vår tenkning og bare ser barnet i de «gamle» forestillingene om barndom og barn (Johannesen og Sandvik, 2008). Og den «tradisjonelle pedagogiske tenkningen» er preget av at de voksne tenker at de skal lære bort noe til små barn. Det vil si at de voksne er kompetente, og at barna skal bli det (Johannesen og Sandvik, 2008, s. 7).

Løkken tolker sine toddlerstudier inn i filosofen Maurice Merleau-Pontys sin ramme. Hans ramme ble ofte kalt «den tredje veien», det var et alternativ til tenkning om tanke og kropp som adskilte enheter. Merleau-Ponty mente at det var gjennom kroppen språket og bevisstheten tar form, og at kroppen er subjektet. Vi kan også gjennom Merleau-Ponty snakke om intersubjektivitet mellom menneskelige kroppssubjekter, dette kan vi se på både i et førspråklig plan og et førtenkende plan. Dette betyr at også små menneskekropper kan dele et felles innhold og på en måte forstå hverandres følelser før de tenker det eller kan sette ord på hva de gjør. Gjennom det at barna aktivt bygger på sine relasjoner, sitt fellesskap og vennskap, konstruerer de sitt liv. Og gjennom at de hermer etter hverandres lek og gjentar enkelte bevegelser eller handlinger, og legger til noe nytt, blir dette etter hvert en rutine og barna blir aktive og kompetente i sitt eget liv (Løkken, 2004).

Gjennom sin forskning på toddlere ville Løkken «gjør denne kulturen lettere å få øye på og lettere å verdsette som en fullverdige menneskelig omgangsform, om en annerledes enn større barns og voksnes omgangsformer» (Løkken, 2004, s. 22). Løkken hevder videre at om vi voksne oppdager og anerkjenner ett- og toåringenes kroppslige uttrykk, vil vi lettere kunne legge til rette for deres uttrykk. Ved at vi setter fokus og forstår gir vi deres kroppslige uttrykk verdi (Løkken, 2004).

Johannesen og Sandvik sier at «vi tenker at det bl.a. handler om å slippe opp for barns uttrykk, deres viljer og deres agendaer – å stille seg åpen for det ukjente som kommer i møte med andre, og gi slipp på egne voksne forestillinger om hva som burde komme». Videre sier de at om vi retter speilet mot oss selv så har vi en god del å lære om «lyttingens kunst», det er både vanskelig og utfordrende å lytte (Johannesen og Sandvik, 2008, s. 10-11).

3.2 Lyttende pedagogikk

Filosofen Loris Malaguzzi er grunnleggeren av Reggio Emilia filosofien i Italia. Hans uttrykk lyttende pedagogikk beskriver hans filosofi om det å lytte og ha respekt for andres tanker (Åberg og Taguchi, 2006). Reggio Emilia filosofien representerer et annet syn, en annen måte og forholde seg til barnets læring og individets naturlige evner og rettigheter. I denne

pedagogikkens syn på virkeligheten så finnes det ikke en «objektiv virkelighet», men alle er med på og konstruerer sin egen «subjektive virkelighet» gjennom de erfaringer man gjør seg og gjennom hvordan man selv oppfatter omverdenen (Barsotti, 1997, s.21).

Barsotti sier at om vi gir barna stort rom for individuell tenkning og utvikling, ser vi også på barna som kunnskapstørste, aktive individer som stadig er i utvikling og forsøker å vokse. Og gjennom at vi lar barna delta og komme med forskjellige hypoteser i prosjektarbeid, og lar de får prøve ut sine hypoteser så er dette med på og skaffe barnet en opplevelse rundt hvordan ting henger sammen (Barsotti, 1997).

Nordin-Hultman stiller noen spørsmål i forhold til tid og rom, og hvordan materialet blir organisert inn i den pedagogiske virksomheten. Nordin-Hultman har vært på besøk i svenske og engelske barnehager. Hun sier at det å komme inn i de engelske barnehagene var en «overrullende opplevelse». Hun ble møtt av materiell som fanget oppmerksomheten hennes med en gang, og på en ny måte. Det hun møtte var materialer som blant annet baljer med sand og vann, og redskaper som pensler, staffelier, vannfarger som sto tilgjengelig og som ropte «se meg, bruk meg», noe som hun oppfattet som kult, heftig og signalsterkt. Mens når hun kom inn i de svenske barnehagene møtte hun rolige, stillferdige og svale rom, det som hun betegnet som kult, heftig og signalklart i de engelske barnehagene er her plassert på rom barna nesten ikke har tilgang på. Puslespill, tegnesaker og papir, klosser og lego, en minimal dukkekrok og småbiler var det som møtte henne. Materialene så ikke ut til å være valgt for å fange oppmerksomheten til barna på samme måte som i de engelske barnehagene (Nordin-Hultman, 2004, s. 79-88).

Nordin-Hultman skriver også om at «rent» er tilgjengelig, «skittent» er utilgjengelig. Hun nevner videre at det materialet som vanligvis er tilgjengelig er tegnesaker og papir, småbiler, puslespill og spill, konstruksjonsmaterialene lego, klosser, duplo, klær til å kle seg ut i og dukkekrok. Mens de materialene som er utilgjengelige og står gjemt i skap og skuffer er leire, maling, lim, vann, verktøy, garn og stoffer, og musikkinstrumenter. Det er de «rene» materialene som er lett tilgjengelig for barna. Mens det materialet som skitner til og lager støy, men som også er et «skapende materiale» for barna, og som kan eksperimenteres med er plassert utilgjengelig (Nordin-Hultman, 2004, s. 81).

Trageton sier her at det barnet lærer i den fysiske omverdenen, og hvilke holdninger de voksne har rundt denne utforskinga er grunnleggende for enkeltbarnets holdning i utviklingen sin. Trageton hevder at i den sensomotoriske perioden kan kravet om renslighet være en mulig årsak til konflikt mellom voksne og barn. Når det kommer til utforsking av materialene sand, maling og leire så vil det føre til at barna griser seg til. Og dette er noe enkelte voksne har en dårlig holdning rundt. Barna blir preget av voksens holdninger når det gjelder disse materialene. Voksne bruker ofte ord som «å grisa seg til» eller «skitna seg til», de voksne uttrykker da en negativ holdning i lek med slike materialer. Hvis vi voksne har en negativ holdning rundt disse materialene enten for at vi ikke liker å holde på med det selv eller at vi er mest opptatt av at barna griser seg til, så kan det virke inn på og hindre barnets følelsesmessige utvikling sier Trageton (Trageton, 1995, s. 120).

Åberg og Taguchi sier at det å dokumentere er en måte å se verden på, man kan da se den på ulike måter. Vi synliggjør det å lytte gjennom dokumentasjonen. (Åberg og Taguchi, 2006). Dette underbygger også Barsotti som sier at vi ved å dokumentere så synliggjør vi praksis, og det er en reflekterende måte vi kan forholde oss til praksisen på. Hensikten ved dokumentasjon er at vi synliggjør barnas kunnskap og arbeid både for barna selv og foreldrene, men også for personalet. Ved at man dokumenterer det barna gjør og det en som voksen gjør sammen med barna, får man som voksen en økt bevissthet overfor ens egne handlinger. Man får også da et større grunnlag for å endre og utvikle arbeidet. Dokumentasjon for barnet kan også være med på og tydeliggjøre identiteten (Barsotti, 1997).

Trageton stiller et spørsmål som er relevant også i dag: «Korleis skal vi forsterka læringa innanfor sanslege erkjenning» (Trageton, 1995, s. 143). Videre sier han vi voksne ofte har lettvinde og useriøse aktiviteter. En estetisk prosess som er god vil føre til et like bra estetisk produkt. Mens en prosess som er dårlig vil føre til et produkt som også er dårlig. Trageton hevder også at vi voksne er for opptatt av den gode leken, og at den ikke må forstyrres. I følge Trageton kan dette fort bli en «sovepute» for pedagogen, det at vi er for opptatt av å se den gode leken gjør at den pedagogiske lederen ikke tar oppgavene sine alvorlig (Trageton, 1995).

3.3 Begrepet forming

I følge Bakke er forming en måte vi utforsker og blir kjent med ulike materialer og former (Bakke, 2005). Forming handler om utvikling av ferdigheter, kreativitet, estetisk utvikling, personlig utvikling, kulturforståelse og egen identitet (Waterhouse, 2005).

I følge Carlsen og Samuelsen bruker vi i forming ulike materialer utenfor kroppen til og uttrykke oss med. De ulike materialene er med på å utvikle sansene. Gjennom at vi blir kjent med ulike materialer lærer vi oss de forskjellige egenskapene de har, blant annet likheter, forskjeller og ulike nyanser. Ett eksempel er hvordan silke kjennes ut i forhold til ull mot fingrene eller mot kinnet (Carlsen og Samuelsen, 1988).

Toddlere er i sine første leveår kroppslige og estetisk sansende, og deres lære- og væremåter er ikke som hos de barna som er eldre. Bakke sier at vi som voksne må være flinke i forming sammen med barna ved at vi hjelper dem i utforskningen av ulike former og materialer, og hjelpe dem til å uttrykke seg. Bakke sier i sin artikkel at vi ikke skal tenke hva toddlerne skal lage eller hva man kan få de til og bli med på i barnehagen, men at vi heller skal tenke «hvordan kan vi i vår barnehage gi toddlerne muligheter til å utforske materialene på sin kroppslige måte?» Toddlerne sin hovedform er å la seg forføre av muligheter, å gripe øyeblikket, og å møte personer, rom og ting med hele kroppen og med en full oppmerksomhet (Bakke, 2005, s 34-39).

Hofstad skriver i sin artikkel at barna møter verden gjennom ulike materialer og setter spor etter seg. Barnet vil gjennom for eksempel maling eller tegning skape symboler for erfaringene og opplevelsene sine. Og det er gjennom dette barnet lærer å kjenne seg selv og omverdenen. Barna kan gjennom utforskende aktivitet oppdage at det er i stand til og sette spor etter seg. Og dette erfarer barnet med kroppen (Hofstad, 2008). Trageton sier at leken og kunstfagene står sentralt når det gjelder sanselig kunnskap. Videre hevder han at barnet hele tiden reagerer på sansestimulering, og barna omformer sanseintrykkene sine til uttrykk på sin egen skapende måte (Trageton, 1995).

3.4 Kunst, kultur og kreativitet

Rammeplanen sier at barnehagen skal gi barna en mulighet til å få oppleve kunst, kultur og kreativitet, og til å få uttrykke seg estetisk. Det å gjøre noe sammen og oppleve noe kulturelt sammen, er med og bidrar til samhørighet. Videre sier rammeplanen at barna gjennom rike erfaringer rundt kultur, kunst og estetikk vil få et større mangfold av muligheter gjennom sansing, eksperimentering, opplevelse, tenkning og kommunikasjon, og gjennom en skapende virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Barnehagen skal i følge Rammeplanen for barnehagen sørge for at barn får oppleve at kultur, kunst og estetikk er med og bidrar til forståelse, og at barna tar i bruk sin kreative tenkning, fantasi og skaperglede. Barnehagen skal sørge for at barna utvikler sine evner til å bearbeide sine inntrykk og at de gjennom varierte uttrykksmåter får utslipp for sine inntrykk. Barnehagen er nødt til å jobbe med å skape rom for aktiviteter som er både barnestyrt og voksenstyrt slik at barna skal nå disse målene, så de kan praktisere og nyte sine estetiske inntrykk- og uttrykksformer. De voksne må være oppmerksomme og lyttende i barns kulturelle uttrykk, de voksne må vise respekt for barnas uttryksformer og bidra til å øke lysten til å være utforskende i de estetiske fagene. Rammeplanene sier også at personalet skal være tydelige modeller, og de skal være bevisste på sitt eget kulturelle ståsted. Og personalet må være åpent og villige til å reflektere over egne handlinger og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Gjennom kroppsspråk og det språklige gir barna uttrykk for hvordan de har det. De aller minste barna gir uttrykk for sine oppfatninger gjennom sitt kroppsspråk, sin mimikk og gjennom andre følelsesuttrykk. Barn skal bli tatt på alvor, og barnehagen må ta hensyn til hvert enkelt barns egne uttrykksmåter. Lytte og tolke deres kroppsspråk så godt de kan, og ta barnas medvirkning på alvor. Dette forutsetter at det er en god kommunikasjon mellom alle, både mellom barna og personalet og mellom personalet og foreldrene. I følge Rammeplanen må vi gi rom og tid til barnas rett til medvirkning, dette kreves for at vi skal kunne lytte og samtale med barn (Kunnskapsdepartementet, 2011).

4.0 Funn og drøfting

I denne delen av oppgaven har jeg valgt å ha funnene sammen med drøftingen. Jeg synes det gir en mer oversiktlig presentasjon av mine funn samtidig som jeg også får knyttet teori og egne meninger inn i drøftingen. I forrige kapittel presenterte jeg faglitteratur knyttet til de teoriene jeg ønsket å belyse. Jeg vil i denne delen av oppgaven ved hjelp av teorien drøfte mine funn fra prosjektet og observasjonene jeg gjorde med barna i barnehagen for og svare best mulig på problemstillingen:

Hvordan kan nye teoretiske perspektiver være med på og endre praksis for forming med 0-3 åringer i barnehagen?

Som jeg nevnte tidligere så er funnene samlet inn gjennom observasjoner i prosjektet. Jeg vil bruke bilder fra de forskjellige aktivitetene jeg gjorde med barna for og vise at de minste barna også kan holde på med ulike formingsmaterialer. Disse bildene vil også være med på og svare på problemstillingen.

4.1 Det nye synet på barn og et mulig etterslep

I teoridelen refererer jeg til Sommer, Løkken, Bae, Johannesen og Sandvik som alle snakker om et paradigmeskifte innen synet på barn, og at vi skal se barna som subjekter helt fra starten av deres liv, og ikke som objekter som skal formes og påvirkes. For at vi skal kunne kalle det et paradigmeskifte må det være flere faglige antagelser, teorier, metoder og arbeidshypoteser som har endret seg innen forskning på barn. Løkken henviser til Selmer-Olsen (2003) som sier at det i forbindelse med dette skiftet så har studiene og forskningen på barn økt betraktelig. Han sier at vi ikke skal vektlegge barnas mangler, men heller se på barna i et ressurs- og mulighetsperspektiv og kompetanseperspektiv (Løkken, 2004). Vi skal anerkjenne barnas rettigheter til en egen opplevelsesverden, og vi skal se på hvert enkelt barn som at det kan forholde seg til seg selv, med rettigheter til egne tanker og egne følelser. Det er ikke noe vi skal begynne med når barna vokser og får språk. Utfordringen i det å se barn som subjekt er

der helt fra starten av, helt fra de er kommet til verden (Bae, u.d). Det har også kommet nyere forskning på de minste barna, altså de fra 0 til 3 år. Den nye forskningen viser at små barn også har intensjoner, meninger og viljer. Vi som voksne skal ikke se på barna som «tomme kar» som skal bli fylt med sosial kompetanse og kunnskap. De sier at små barn er med på å konstruere sin egen hverdag, og at det er vi voksne som må ta ansvar for å se de minste barna som kompetente i sin egen hverdag (Johannesen og Sandvik 2008).

Det å anerkjenne hvert enkelt barn og se de som kompetente og aktive i sin hverdag, med egne meninger, er noe som jeg ofte har sett i både i praksis og jobb er noe som kan være vanskelig. Det er som Johannesen og Sandvik sier, at det er et etterslep i tenkningen og i det nye synet på små barn. Det er altså en mangeldiskurs, som betyr at vi bare ser det barnet enda ikke kan og enda ikke mestrer, vi ser manglene først og kanskje vi ser barna etterpå (Johannesen og Sandvik, 2008). Dette etterslepet har jeg både sett og hørt i barnehagen at henger igjen hos enkelte voksne. Som for eksempel disse uttalelsene som jeg starter med i innledningen, «Vi kanj itj gjør sånn her på småbarn, det bli så my gris med det», og «dæm tegne bare streker, eller spise bare på malinga». Det var på bakgrunn av disse uttalelsene at jeg ville fordype meg i dette temaet i min bachelor. Prosjektet jeg gjennomførte i praksisbarnehagen med barn i alderen 0-3 år, og de observasjonene jeg gjorde meg der er med på å underbygge det jeg ønsket å finne ut i prosjektet.

Løkken har tolket sine toddlerstudier inn i Merleau-Ponty sin filosofi av kroppen, hvor han hevder at det er gjennom kroppen språket og bevisstheten tar form, og at kroppen er subjektet. Han hevder også at små menneskekropper kan dele et felles innhold og forstå hverandres følelser før de tenker det eller kan sette ord på hva de gjør (Løkken, 2004). Dette synes jeg er veldig spennende, og noe som jeg la merke til i prosjektet da barna malte i bleien. Hvor jeg så de eldste barna herme etter hverandre gjennom at de gjentok hverandres bevegelser og handlinger. Løkken sier at når barna hermer etter hverandre er de sammen med på å lage et fellesskap og vennskap mellom hverandre, og at de gjennom dette konstruerer sitt liv (Løkken, 2004).

Barna startet med å se på hverandre, før de dyppet hver sin pekefinger ned i den blå malingen jeg hadde satt frem. De så på hverandre igjen og smilte og lo til hverandre. Plutselig var de i gang med og utforske malingen. Den eldste jenta startet med å legge hele hånden ned i malingen for å så gå litt bort fra fatet med maling. Så satte hun seg ned på huk og løftet høyrehånden opp i lufta og klasket den rett ned på papiret og lo en herlig trillende latter. Den eldste gutten hadde stått og sett på og gikk bort til malingen og gjorde akkurat det samme. Dette gjorde de flere ganger, mens de av og til vekslet smil og latter.



Denne praksisfortellingen synes jeg forteller sammen med bildene, at barna selv om de ikke sier det med ord kan vi se det gjennom deres handlinger og kroppsspråk deler et felles innhold, og forstår hverandre ved å smile og le, de skaper noe sammen. Jeg mener her at om vi voksne klarer å oppdage og anerkjenne toddlernes kroppslige uttrykk, så vil det være lettere for oss voksne å legge til rette for deres uttrykk. Som Løkken sier så gir vi barnas kroppslige uttrykk verdi om vi setter fokus og forstår dem (Løkken, 2004).

Ett tiltak til etterslepet innen synet på barn er at vi som voksne må reflektere sammen om nyere forskning og studier på barn. Ved at vi gjør dette mener jeg vi lettere kan legge merke

til barna i hverdagen og deres kroppslige uttrykk. Det blir som Johannsen og Sandvik sier, at «vi tenker at det bl.a. handler om å slippe opp for barnas uttrykk, deres viljer og agendaer – å stille seg åpen for det ukjente som kommer i møte med andre, og gi slipp på egen voksen forestilling om hva som burde komme» (Johannsen og Sandvik, 2008, s. 10-11). Jeg mener vi voksne må slippe oss løs, ta oss tid til og lytte, og se barnas kroppslig uttrykk, og undre oss sammen med dem. Dette var noe jeg observerte i min siste praksisperiode. De voksne jobbet sammen om å være tilstede i hverdagen og se barnas kroppslige uttrykk, og undre seg sammen med dem. Også i prosjektarbeid var de deltakende og engasjerte. Gjennom dette synes jeg at de voksne ga ett uttrykk for at de var der for barna, og at de likte å holde på med det barna var opptatt av og undret seg over i hverdagen. Dette gjorde vi gjennom prosjektet mitt også, for eksempel hvor jeg sammen med barna tovet ull og undret meg sammen med dem om hvordan det var å ta på og hvordan vi kunne få den til å bli tovet. Rammeplanen for barnehagen sier her at vi voksne må være oppmerksomme og lyttende i barns kulturelle uttrykk, og vi voksne må vise respekt for barnas ytringsformer og bidra til å øke lysten til å være utforskende i de estetiske fagene (Kunnskapsdepartementet, 2011).

4.2 Reggio Emilia og lyttende pedagogikk

Reggio Emilia pedagogikken sier også at barna skal bli sett på som subjekter. Gjennom egne erfaringer i møte med omverdenen er de selv med på å konstruere virkeligheten. Barna er med på å konstruere sin egen personlige virkelighet, gjennom egne erfaringer de gjør seg og gjennom hvordan de selv oppfatter virkeligheten (Barsotti, 1997).



I prosjektet hadde vi fingermaling og gjennom denne aktiviteten så observerte jeg ei jente som i starten virket litt skeptisk til malingen, og som startet forsiktig ved at hun dyppet en finger i malingen. Slik jeg observerte det virket det som om hun syntes dette var spennende. Hun smilte og dyppet hendene i

malingen, og løftet også den ene hånden opp til munnen og smakte på. Rammeplanen sier at

gjennom kroppsspråk og det språklige gir barna uttrykk for hvordan de har det (Kunnskapsdepartementet, 2011). Jeg observerte dette tydelig i ansiktsuttrykket hennes at det ikke smakte noe særlig. Jenta fortsatte med å føle og kjenne på malingen, og gjennom smil og latter opplevde jeg at dette var noe hun likte. I denne observasjonen så gjør jenta seg kjent med materialet gjennom at hun smaker og føler. Ved at hun smaker og gjør seg kjent med malingen lager hun sin egen oppfatning av hvordan dette materialet fungerer inn i virkelighet.

Barsotti sier ved at vi gir barna rom for individuell tenkning og utvikling, ser vi også på barna som kunnskapstørste, aktive individer som stadig er i utvikling og forsøker å vokse. Videre sier hun at om vi lar barna delta og komme med forskjellige hypoteser i hverdagen, og lar de få prøve de ut, er vi voksne med på å skaffe barnet en opplevelse rundt hvordan ting henger sammen (Barsotti, 1997). Ved at jeg som voksen i observasjonen ovenfor lot jenta få lov til å smake på malingen, lot jeg henne selv finne ut om det var noe godt eller ikke. Jeg mener det er bra og la barna få prøve ut nye materialer. Fordi da blir de kjent med dem og lærer seg de ulike materialenes egenskaper. Bakke sier også her at toddlerne er kroppslige i sine første leveår, og er estetisk sansende. Toddlerens hovedform i lære- og væremåte er at de blir forført av muligheter, og de griper øyeblikket, møter personer, rom og ting med hele kroppen, og dette med en full oppmerksomhet (Bakke, 1995).



Jeg synes at disse to bildene gjenspeiler det Bakke sier på en god måte. Bildene viser at disse toddlerne har tatt i bruk malingen med sin fulle oppmerksomhet. Barna har utforsket materialet ved å føle og kjenne på det, og de har fått utforsket det å male på ulike underlag. Som for eksempel ved å male seg selv, hverandre, veggen, bordet og det å sette spor etter seg på papiret.

Hvis jeg ikke hadde latt barna få utforske materialet maling, så hadde de ikke fått erfare at det kanskje ikke smaker noe godt eller at det setter spor. Her mener jeg at vi voksne må la barna få erfare og utprøve, men som voksen må vi også ta ansvar for barnas ve og vel i forhold til å avbryte om vi ser at det kanskje går for langt, for eksempel hvis barnet sitter og spiser store mengder maling. Dette handler om voksnes holdninger i slike aktiviteter, og gjennom pedagogisk dokumentasjon kan man få i gang en del diskusjoner i forhold til hva som er greit og ikke. Som pedagogisk leder for en personalgruppe ville jeg ha hatt flere avdelingsmøter, der vi hadde snakket om våre holdninger til ulike formingsmaterialer til de minste barna. Og ut fra dette kommet frem til en felles pedagogisk plattform. I følge Rammeplanen skal personalet være tydelige modeller for barna, og de skal være bevisste på eget kulturelt ståsted. Personalet må være åpen og villige til og reflektere over sine egne handlinger og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2011). Jeg mener at pedagogisk dokumentasjon vil få i gang en refleksjon rundt det vi gjør, og rundt våre holdninger. Fordi det setter i gang en del tankeprosesser i forhold til det vi gjør med barna og bevisstgjør oss som voksne. Slik som Åberg og Taguchi sier, så vil dokumentasjon i hverdagen være med på og gi oss en måte og se verden på, vi får da sett ting på ulike måter (Åberg og Taguchi, 2006). Ved at vi dokumenterer så synliggjør vi praksis, og det er en reflekterende måte vi kan forholde oss til praksisen på. Hensikten med dokumentasjon er at vi synliggjør barnas kunnskap og arbeid (Barsotti, 1997).

4.3 Det pedagogiske rom og voksnes holdninger

Nordin-Hultman stiller noen spørsmål i forhold til tid og rom, og hvordan materialet blir organisert inn i den pedagogiske virksomheten. Hun har vært på besøk i engelske og svenske barnehager. Hvor hun i de engelske barnehagene ble møtt av materialer som fanget oppmerksomheten hennes med en gang, og som ropte «se meg, bruk meg» mot henne. Mens når hun kom på besøk i de svenske barnehagene møtte hun rolige, stillferdige og svale rom, som jeg for øvrig synes minner om de norske barnehagene. Nordin-Hultman skriver også om de rene tilgjengelige materialene, og de skitne utilgjengelige materialene. Hun får frem at det er de «romsrene» materialene som er tilgjengelig for barna. De materialene som skitner til og lager støy, men som også er de skapende materialene og som er eksperimenterende for barn, er plassert utilgjengelig (Nordin-Hultman, 2004).

Her har jeg observasjoner fra andreklassepraksisen og tredjeklassepraksisen. Hvor jeg i andreklassepraksisen observerte at disse utilgjengelige materialene var plassert inn på et «kunstrom», det er jo vel og flott at de har eget rom for disse utilgjengelige materialene. Men da må de også bruke rommet, noe de ikke gjorde slik jeg hadde håpet at de skulle. I tillegg til at de ikke brukte dette rommet, så hadde de en krok høyt oppe på døra slik at barna ikke kunne komme seg inn. Denne kroken begrunnet de med og si at når barna kom seg inn på rommet så endte det bare med at de puttet klistremerker, piperensere, glitter og flere materialer i lommene sine, for å ta de med hjem. Det er vel kanskje slik barna oppfatter et slikt rom med mange spennende materialer når det ikke er tilgjengelig og at de voksne ikke bruker det sammen med dem. I tredjeklassepraksis så hadde de et lite lagerrom inne på avdelingen slik at alt av materialer var tilgjengelig for de voksne. Forskjellen her i forhold til andreklassepraksisen så brukte de voksne materialene inne på lagerrommet sammen med barna, og da visste barna hva som var inne på dette rommet. Barna kunne lett gi uttrykk for eller si hva de ønsket å holde på med. De kunne kanskje hatt materialene mer synlige for barna, men samtidig så var de voksne her flinke til å bruke materialene med dem.

Trageton sier her at barnet lærer i den fysiske omverdenen, og de holdninger de voksne har rundt denne utforskningen er grunnleggende for enkeltbarnets holdning i utviklingen sin. Han hevder videre at det er i 0-3 årsalderen at kravet om renslighet kan være en mulig årsak til konflikt mellom voksen og barn (Trageton, 1995). Det vil her si at i utforskningen av skitne materialer som Nordin-Hultman snakket om tidligere, at disse materialene vil føre til at barna griser seg til. Og dette er noe enkelte voksne har en dårlig holdning rundt. Voksens holdninger preger barna når det gjelder slike materialer. Trageton sier at voksne som ofte bruker ord som «å grisa seg til» eller «skitna seg til», viser barna en negativ holdning i lek med slike materialer (Trageton, 1995). Jeg mener her at om vi voksne har en negativ holdning rundt formingsmaterialene eller bare henger oss opp i at barna blir skitne, så vil dette smitte over på barna.

Det trenger ikke bare være et etterslep innen synet på barn som er med på og gjøre at enkelte voksne har slike holdninger til at småbarn ikke får holde på med formingsmaterialer. Det at voksne for eksempel ikke liker å holde på med ulike formingsmaterialene kan være en grunn, og en annen grunn til dette kan være voksens holdninger rundt det som er rent og skittent, når småbarn for eksempel skal male så blir det jo litt maling overalt, og om den voksne da ikke orker og holde på med maling på grunn av at det må ryddes opp og vaske alt etterpå, så synes

jeg det er en dårlig holdning. Hvem er det vi er i barnehagen for? Selv om det blir malingsøl eller leire over hele gulvet og vi må vaske halve rommet etterpå, så mener jeg at man i barnehagen skal gjøre slike aktiviteter med barna selv om det blir gris. Man må tenke på hvilken kreativitet barna kan få ved og bli kjent med ulike formingsmaterialer. I følge Waterhouse er utforskningen med materialene og det å gjøre seg kjent med dem en måte å utvikle ferdigheter, kreativitet og egen identitet på (Waterhouse, 2005). Jeg mener at selv om de voksne ikke liker å holde på med ulike formingsmaterialer så synes jeg at de er nødt for å prøve å vise at de har lyst til å lære mer om det, og om hvordan de kan bruke det sammen med de minste barna i hverdagen. Kanskje finner de ut at dette faktisk er morsomt, å undre seg sammen med barna og prøve ut hva man kan gjøre med de ulike materialene sammen med de minste barna.

En annen viktig ting å tenke på, som jeg også har observert i barnehagehverdagen, er at vi voksne fort kan bli for opptatt av den gode leken, og at den ikke må forstyrres. Dette sier Trageton at fort kan bli en «sovepute» for pedagogen, vi blir for opptatt av å se etter den gode leken, og det fører til at pedagogen ikke tar arbeidsoppgavene sine på alvor (Trageton 1995). Her mener jeg at vi voksne må være tilstede i hverdagen og se barna i leken, kanskje kan vi sammen med barn undre oss over ting sammen med dem. Dette kan man lett gjøre ved at man fanger opp det som interesserer barna og for eksempel ha det som tema i et større prosjekt.

4.3 Forming med de minste

Vi voksne i barnehagen er som jeg har nevnt tidligere rollemodeller for barna, vi er noen de ser opp til. Trageton sier at voksnes holdninger rundt utforskning av ulike materialer er grunnleggende i forhold til enkeltbarnets holdninger i utviklingen (Trageton, 1995). Det er derfor viktig at vi har gode holdninger, og viser barna at vi interesserer oss i dem og de materialene vi introduserer for dem. I prosjektet holdt vi på med ulike formingsmaterialer. De ulike materialene jeg ønsker å bruke sammen med barna var både ukjente og kjente materialer for dem. Jeg ønsket å la barna få bli bedre kjent med disse materialene, og jeg fikk også resten av de voksne på avdelingen til å bli delaktige i prosjektet sammen med barna. I ettertid av denne prosjektperioden så observert jeg at de voksne gjorde slike aktiviteter med barna

oftere enn hva de hadde gjort før jeg hadde dette prosjektet. Jeg observerte også at barna ga mer uttrykk for å holde på med de ulike aktivitetene. Kanskje var dette for at de hadde blitt introdusert på en spennende og utforskende måte, og at de visste hvor malingen brukte å stå.

Som pedagogisk leder på en småbarnsavdeling mener jeg at man også nødt for å motivere sine medarbeidere til å gjøre slike aktiviteter med barna. Og gjennom at man gjør det så vil kanskje de voksne synes at det er spennende å undre seg sammen med barna i møte med de ulike materialene. Hvis den pedagogiske lederen heller ikke er motivert til å gjøre ulike aktiviteter med de minste barna vil ikke de andre voksne være det heller. Rammeplan for barnehagen sier at barnehagen skal sørge for at barn får oppleve at kultur, kunst og estetikk er med og bidrar til forståelse, og at barna tar i bruk sin kreative tenkning, fantasi og skaperglede. Barnehagen skal sørge for at barna utvikler sine evner til å bearbeide sine inntrykk og at de gjennom varierte uttrykksmåter får utslipp for sine inntrykk (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Det var en dag i prosjektet under sovnetiden hvor jeg spurte de tre største jentene på avdelingen om de hadde lyst til å male. Det hadde de kjempelyst til, så jeg fant frem maleskrin, pensler, vann og vanlige hvite A4 ark. Jeg skulle ha matpause men det var en annen voksen der som kunne male sammen med dem. Da jeg kom tilbake fra pause holdt den voksne på og rydde opp malingen, og jeg spurte om hvordan det hadde gått. Hun sa de hadde malt en liten stund også hadde de funnet noe annet og leke med. Jeg tenker i ettertid at de var dumt av meg å gå til pause her, men tenkte at det gikk fint siden det var en annen voksen der som kunne male med dem. Men noe jeg undrer meg over her er at kanskje den voksne ikke malte med jentene, kanskje den voksne satt og så på at de malte. Dette vet jeg ikke fordi jeg ikke var der, men jeg bare tenker litt generelt, om vi voksne er mer til stede med barna i slike aktiviteter og gjør ting sammen med dem og viser hva de kan gjøre med malingen, kan vi for eksempel sammen med dem finne ut hva som skjer om vi har masse vann eller lite vann, hva skjer om vi blander fargene. Et eksempel hvor den voksne er sammen med barn og gjør ting med dem var for eksempel i fingermalingsaktiviteten, praksislæreren min ville også male. Og ved at hun også malte med fingrene sammen med barna så viste hun interesse og kunne undre seg sammen med barna om hvordan malingen kjentes ut på fingrene og hvordan fargene kunne blande seg sammen på arket.

Jeg opplevde gjennom aktivitetene trolledeig og ull at barna kunne sitte lenge og undre seg over trolledeigens og ullas konsistens når jeg var til stede og gjorde dette sammen med dem. Jeg vet ikke om det var fordi jeg var til stede og gjorde dette sammen med dem eller om det var fordi materialet var nytt for dem. Men jeg tror at om jeg ikke hadde vært der sammen med dem så hadde det kanskje ikke vært like spennende. Dette på grunn av at det ikke var noen der som undret seg med dem, eller viste dem hvordan de skulle forme for eksempel ulla. I følge Rammeplanen så skal barnehagen skape rom for aktiviteter som er både barnestyrt og voksenstyrt slik at barna skal nå disse målene, så barna kan praktisere og nyte sine estetiske inntrykk- og uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Da vi holdt på med trolledeig undret jeg meg sammen med barna ved at jeg sammen med dem holdt på med trolledeigen. Hofstad skriver i sin artikkel at barna møter verden gjennom ulike materialer og setter spor etter seg. Barnet vil gjennom for eksempel maling eller tegning skape symboler for erfaringene og opplevelsene sine. Og det er gjennom dette barnet lærer å kjenne seg selv og omverdenen (Hofstad, 2008). Jeg spurte barna hvordan det var å ta på og hva de syntes trolledeigen smakte. På ansiktsuttrykkene deres kunne jeg se at det ikke smakte noe godt. Og når de små fingrene tok og klemte på trolledeigen så jeg at de gjorde seg kjent med den. I følge Hofstad kan barna gjennom utforskende aktivitet oppdage at det er i stand til og sette spor etter seg. Og dette erfarer barnet med kroppen (Hofstad, 2008). En gutt på 2 år kunne fortelle meg at han lagde et tog, og ei jente på 2 år kunne fortelle meg at hun hadde laget brødskiver med ost.



5.0 Avslutning

«Vi kanj itj gjør sånn her på småbarn, det bli så my gris med det»

«Dæm tegne da bare streker»

«Og spise bare malinga»

(Uttalelse fra assistent på småbarn)

Disse uttalelsene var grunnen til at jeg ønsket å skrive denne bacheloroppgaven. Og gjennom min problemstilling som er: *Hvordan kan nye teoretiske perspektiver være med på og endre praksis for forming med 0-3 åringer i barnehagen?* har jeg i prosjektet fått undersøkt om små barn kan holde på med ulike formingsmaterialer. Jeg var aldri ute etter og finne noe fasitsvar, men føler jeg har fått belyst et viktig tema rundt forming med småbarn og voksens holdninger. Jeg føler jeg har fått større innsikt og mer kunnskap rundt hvordan man kan tilrettelegge for at barna skal få bli bedre kjent med ulike formingsmaterialer.

Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven så har synet på barn endret seg. Vi skal se barn som subjekt, noe som betyr at vi skal se på de som kompetente i sin hverdag og som vil og kan bli kjent med ulike materialer. Jeg har gjennom mitt prosjekt og i mine observasjoner sett at barna møter nye materialer med et fullt engasjement, og at de tar i bruk det nye materialet med kroppens fulle oppmerksomhet rettet mot det å finne ut hvordan materialene fungerer. Jeg har også observert hvor viktig det er med voksne som er til stede i hverdagen, tar de på alvor, ser deres kroppsspråk og lytter til dem, og undrer seg sammen med dem. Noe som jeg synes er viktig i forholdt til etterslepet innen synet på barn er at vi voksne reflekterer over våre holdninger rundt småbarn, og ut fra det kan få en felles plattform hvor alle er enige om de skal være til stede i hverdagen, lytte, se barnas kroppsspråk og undre seg sammen med dem. Jeg synes det viktigste er at de voksne kan undre seg sammen med barna og la de få utforske ulike materialer med hele kroppen så lenge det er forsvarlig, men dette forutsetter at de voksne også viser at de er engasjerte og viser barna at de kan holde på med og bli kjent med ulike materialer selv om det kan bli litt gris med for eksempel maling, det er jo bare å

vise de at man kan vaske opp etterpå. Ved at vi voksne klarer dette, vil vi også legge mer til rette for at barn kan medvirke sin egen hverdag.

Jeg synes det er viktig at vi voksne lar barn få bli kjent med ulike formingsmaterialer, for gjennom egne erfaringer i møte med omverdenen er de selv med på og konstruere sin virkelighetsoppfatning. Hvis vi voksne klarer å oppdage og anerkjenne toddlernes kroppslige uttrykk, så vil det være lettere for oss voksne å legge til rette for deres uttrykk. Som Løkken sier så gir vi barnas kroppslige uttrykk verdi om vi setter fokus og forstår dem (Løkken, 2004). Gjennom at de voksen i praksisbarnehagen møtte barna med en anerkjennende holdning, opplevde jeg at barna viste glade og et engasjement over det å få holde på med de ulike materialene, men også ellers i hverdagen i leken deres, fordi de voksne var tilstede og så barna.

Litteraturliste

- Bae, B (u.d). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bakke, K. (2005). *Om å være «flink» i forming på andres vegne. Barnehagefolk nr. 3. s. 34-39.*
- Barasotti, A. (1997). *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. Pedagogisk Forum 1988
- Carlsen, K. & Samuelsen, A. M. (1988). *Inntrykk og uttrykk. Estetiske fagområder i barnehagen*. Gyldendal Norske Forlag AS 1988
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Norske Forlag AS 2007
- Gunnestad, A. (2008). *Didaktikk for førskolelærere. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hofstad, M. (2008). Små barns kroppspraksis når de tegner og maler. *FoU i praksis 2008. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. s. 143-154.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. 1. utgave, 3 opplag 2010. CAPPELSN DAMM AS, 2008
- Johansen, J-B. & Sommer, D. (2006). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. J.W. Cappelens Forlag a.s., 2004
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget 2006

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapning*. Pedagogisk Fordum 2004

Postholm, M. P. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget 2010

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norske Forlag AS 2012

Trageton, A. (2007). *Konstruksjonsleik 1-7 år*. Pensumtjeneste A/S 2007

Waterhouse, A-H. L. (2005). *Hva er egnede formingsmaterialer i barnehagen?*
Barnehagefolk nr. 3. s. 6-11.

Åberg, A. & Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget 2006

