

Produkt/prosess og motivasjon i arbeid med estetiske fag i barnehagen

av

Kristoffer Hoel Kringstad

Kandidatnummer: 3016

Bacheloroppgave

BHBAC3910

Trondheim, mai 2019

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innhold

1.0	Kapittel 1: Innledning	4
1.1	Presentasjon av tema og problemstilling.....	4
1.2	Oppgavens hensikt og begrunnelse for valg av tema og problemstilling.....	4
1.3	Forforståelse	4
1.4	Avgrensning og presisering av problemstillingen	5
1.5	Oppgavens oppbygging.....	5
2.0	Kapittel 2: Metode	6
2.1	Mitt valg av metode.....	6
2.2	Litteraturstudium som metode.....	6
2.3	Fremgangsmåte i litteratursøk	7
2.4	Presentasjon av litteratur	7
2.5	Forskningsetikk og kildekritikk.....	8
3.0	Kapittel 3: Funn av teori	9
3.1.0	Den kreative prosess.....	9
3.1.1	Estetisk erkjennelsesprosess – Encounter-modellen (se vedlegg 1).....	9
3.1.2	Fra impuls til form– Modell for skapende prosesser (se vedlegg 2)	10
3.1.3	Ulike pedagogiske tilnærminger til kreativ aktivitet	12
3.1.4	Hva menes med produkt?	13
3.1.5	Barns møte med kunst	14
3.2.0	Motivasjon og lek.....	15
3.2.1	Hva er lek?.....	15
3.2.2	Kreativitet i lek.....	15
3.2.3	Indre motivasjon – Deci og Ryans selvbestemmelsesteori	16
3.2.4	Flytsonemodellen	17
4.0	Kapittel 4: Drøfting	18
4.1	Hvorfor jobbe med estetiske fag i barnehagen?	18
4.2	Pedagogisk tilnærming	19
4.3	Den kreative prosess og leken	20
4.4	Lek og motivasjon	21
4.5	Flyt i skapende aktivitet	21
4.6	Hvordan behandle barnas produkter.....	22
4.7	Kunst som kilde til inspirasjon i barnehagen	22
4.8	Bruk av digitale medium i en kreativ prosess.....	24
5.0	Kapittel 5: Oppsummering og konklusjon	26
5.1	Oppsummering	26

5.2 Refleksjoner rundt arbeidet med bacheloroppgaven	26
5.3 Konklusjon	27
Referanser	28
Vedlegg	29
Vedlegg 1:	29
Vedlegg 2:	29

1.0 Kapittel 1: Innledning

«Alle barn er kunstnere. Utfordringen er å klare å forbli det når man vokser opp» - Pablo Picasso (Picasso i Moe, 2018, s. 106)

1.1 Presentasjon av tema og problemstilling

Problemstilling:

Hva sier faglitteraturen om balansen mellom fokus på produkt og prosess i arbeid med estetiske fag med barn, og hvilke faktorer kan motivere barn til videre interesse for kunstfagene?

I denne bacheloroppgaven vil jeg gjøre et litteraturstudium som utforsker og diskuterer balansen mellom fokus på produkt og prosess i arbeid med estetiske fag i barnehagen. Jeg vil knytte dette opp imot motivasjonsteorier og drøfte hvordan jeg som barnehagelærer kan, best mulig, legge til rette for at barna skal oppleve mestring og skaperglede, samtidig som det inspirerer og motiverer de til å videre utforske estetiske fag. Jeg vil også ta for meg temaene kunst som kilde til inspirasjon og digitale medier i en kreativ prosess.

1.2 Oppgavens hensikt og begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Hensikten med oppgaven er å belyse og få en dypere forståelse av et tema som jeg personlig har vært opptatt av i løpet av mine tre år på Dronning Mauds Minne Høgskole. Jeg anser temaet som svært relevant for mitt virke som barnehagelærer og ønsker å få større kompetanse på feltet, på grunn av min interesse for bruk av estetiske fag i barnehagen.

1.3 Forforståelse

Gjennom studietiden på Dronning Mauds Minne Høgskole har jeg fått inntrykk av at mange av teoretikerne mener at det er prosessen som er viktigst i skapende aktiviteter. Jeg ønsket med oppgaven å få en større forståelse om hvorfor dette er tilfellet. Personlig har jeg erfart i enkelte praksissituasjoner at fokuset på prosess og utforskning, av og til, har vært fraværende i skapende aktiviteter og i ettertid reflektert over hva barna egentlig har fått ut av aktiviteten. Samtidig har jeg en tanke om at det å få vise frem det man har jobbet med kan være

tilfredsstillende, dersom man er fornøyd med produktet, og at positiv respons fra andre på dette kan virke motiverende.

1.4 Avgrensing og presisering av problemstillingen

I hele prosessen med oppgaven har jeg visst at jeg ønsket å ha produkt og prosess i estetiske fag som tema. Til å begynne med var jeg ikke sikker på hvilken metode jeg ønsket å bruke, noe jeg vil komme tilbake til i oppgavens metodekapittel. Da jeg tok avgjørelsen med å gjøre et litteraturstudium bestemte jeg meg tidlig for at første del av problemstillingen skulle være: «Hva sier faglitteraturen om balansen mellom produkt og prosess i arbeid med estetiske fag med barn?». Problemstillingen var bred og åpen, og jeg regnet med å tilspisse den noe etter hvert som jeg bestemte meg for hvilken faglitteratur å ta utgangspunkt i. Siste del av problemstillingen kom jeg frem til da jeg bestemte meg for at jeg ønsket å knytte motivasjon og lek til temaet, og innså at det var dette jeg ønsket å fordype meg i og finne ut av.

1.5 Oppgavens oppbygging

Jeg har hentet inspirasjonen til oppgavens oppbygging fra en bacheloroppgave av Tove Holst Eilertsen, som Dalland bruker som eksempel (Eilertsen i Dalland, 2007, s. 262, 263).

Oppbyggingen er som følger:

Innledning -> Metode -> Funn/teori -> Drøfting -> Konklusjon.

Jeg synes at dette var en ryddig måte å bygge opp et litteraturstudium på, siden funnene man har gjort seg vil være teorien man har lest og valgt å bruke. Derfor ga det mening å presentere metoden og fremgangsmåten før jeg gjør rede for teorien, og deretter drøfter den opp imot problemstillingen.

2.0 Kapittel 2: Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for min metode. Jeg har brukt litteraturstudium som metode og vil si noe om prosessen som gjorde at jeg landet på denne metoden. Jeg vil gjøre rede for denne metoden, hvordan jeg har gått frem i litteratursøk, presentere litteraturen jeg har tatt utgangspunkt i og si noe om hvordan jeg har gått frem med tanke på kildekritikk.

2.1 Mitt valg av metode

Man kan se på metode som et verktøy for å få svar på spørsmål. Metoden er fremgangsmåten man bruker for å få ny kunnskap innen et felt. Metodene dreier seg om hvordan vi innhenter data, organiserer og tolker informasjon (Larsen, 2017, s. 17). Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener den vil gi oss gode data og belyse problemstillingen vår på en best mulig og faglig interessant måte (Dalland, 2017, s. 51).

Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å ta i bruk en kvalitativ metode for å besvare problemstillingen min. En kvalitativ forskningsmetode har som mål å gå i *dybden* av et felt og sikter seg på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. En slik metode står i kontrast til en *kvantitativ* metode, som *bredden* av feltet, og gir data i form av målbare enheter (Dalland, 2017, s. 52-54). I utgangspunktet hadde jeg en tanke om å bruke intervju som metode, og planen var å intervju informanter i barnehager og andre institusjoner som har erfaring med estetiske fag med barn. Etter å ha lagt frem temaet under veiledning ble jeg tipset om at litteraturstudium kunne være en god metode for å undersøke det videre. Temaet er en diskusjon mange mener mye om, og som det finnes mange teorier og fagstoff om.

2.2 Litteraturstudium som metode

I en litteraturstudie hentes data fra eksisterende fagkunnskap, forskning og teori (Dalland, 2017, s. 207). I denne oppgave bruker jeg en *deduktiv* metodetilnærming, som vil si at man tar utgangspunkt i begreper og teori, og lager en avgrenset problemstilling knyttet til dette. Problemstillingene i en slik undersøkelse formuleres ofte som hypoteser eller spørsmål. Man gjennomfører en datainnsamling knyttet tett til problemstilling, begreper og teori. Disse dataene anvendes for å forstå og forklare det som studeres. Denne tilnærmingen står i kontrast til en *induktiv* metode tilnærming, der man har en mer åpen problemstilling og relevant teori knyttes

opp mot funn etter at data er samlet inn. Mange har med en slik metode mål om å utvikle ny teori på grunnlag av sine funn (Larsen, 2017, s. 24).

2.3 Fremgangsmåte i litteratursøk

I litteratursøk har jeg hovedsakelig brukt biblioteksøkemotoren *Oria* og *Google Scholar*. Tidlig i prosessen gjorde jeg litteratursøk på nøkkelord i problemstillingen, som: «produkt/product», «prosess/process» og «motivasjon/motivation», uten spesielt hell. Forslag til litteratur var et av punktene jeg på dette tidspunktet hadde behov for veiledning på.

Etter at jeg fikk låne Nils Braanaas sin bok *Dramapedagogisk historie og teori* (2008) av veileder, fikk jeg noen holdepunkter som jeg tidlig bestemte meg for å undersøke. Boken tar blant annet for seg relevante temaer og teorier, og setter de i et historisk perspektiv. Jeg har brukt denne boken mye, ikke bare som en god kilde, men som et oppslagsverk for å finne teorier om temaet.

Videre har jeg sjekket hva pensumlitteraturen sier om de ulike teoriene, for så å vurdere hvilke felt jeg trenger mer teori om. Etter funn av relevant informasjon i ulike bøker, har jeg sett hvilke primærkilder det refereres til i disse. I litteratursøk har jeg i hovedsak brukt spesifikke navn på teoretikere og bøker som jeg ønsker å undersøke videre. Disse søkene har, i stor grad, fungert siden jeg allerede vet hva jeg ser etter.

2.4 Presentasjon av litteratur

I dette delkapittelet vil jeg presentere mine hovedkilder i denne oppgaven. Teorien jeg tar størst utgangspunkt i er dramapedagogen Malcolm Ross' teori for den kreative prosess fra boken *The Creative Arts* (1978). Ross baserte mange av sine tanker på John Deweys *Art as Experience* (1934) som jeg har brukt. Jeg har her brukt mange sekundærkilder, hovedsakelig Braanaas (2008) og Moe (2018).

Jeg har også fokusert mye på Deci og Ryans selvbestemmelsesteori fra *Intrinsic motivation and Self-Determination in Human Behavior* (1985), hvor jeg også har brukt Gotvassli (2013) og Lillemyr (2007) som kilder.

I det jeg skriver om lek har jeg brukt Margareta Öhman sin bok *Det viktigste er å få leke* (2012) som hovedkilde.

2.5 Forskningsetikk og kildekritikk

Forskningsetikk handler om redelighet og kritisk vurdering i innsamling, behandling og fremstilling av kilder og informasjon. I tillegg må man beskrive nøye hvordan man har kommet frem til resultatene, slik at man kan gjenta det samme prosjektet og komme frem til mye av det samme, eller bygge videre på funnene (Næss, 2017, s. 20).

Med hensyn til å skulle gjennomføre et litteraturstudium går det som er mest relevant av forskningsetikk ut på hvordan man behandler kilder. Jeg bruker APA 6th som referansestil og bruker www.kildekompasset.no, en nettside som er utviklet i samarbeid mellom Høgskolen i Sør-Øst Norge, Universitetet i Agder og Universitetet i Stavanger, som mal på referansestilen. Referanseliste er ført inn ved hjelp av referansefunksjonen i Word. Når jeg skal sitere kilder prøver jeg å, i størst mulig grad, sitere *indirekte*. Det vil si at jeg i motsetning til et *direkte* sitat, hvor kilden siteres helt ordrett, velger å skrive om innholdet med mine egne ord (Telle-Wernersen, 2017, s. 36). Allikevel forekommer det at jeg kan sitere direkte i tilfeller der sitatet er meget beskrivende for poenget jeg ønsker å gjøre noe ut av.

Det har vært viktig for meg i prosessen med denne oppgaven å forsikre meg om mine kilders faglige bakgrunn. Selv om det er visse kriterier som går på tvers av de fleste fagområder når det kommer til kildekritiskvurdering, kan det også variere hvilke krav som stilles til kildematerialet i ulike fagtradisjoner. Derfor har jeg hovedsakelig benyttet meg av kilder med en pedagogisk forankring. Forfatterne av disse bøkene etablerer, gjerne i forord eller på omslaget av boken, sin etos i form av sin faglige bakgrunn, tittel og arbeidsplass. I tillegg er alle bøkene gitt ut av ulike fagbokforlag, som videre gir kilden en gyldighet (Telle-Wernersen, 2017, s. 34, 35).

Som et kildekritisk grep har jeg prøvd i størst mulig grad å ha primærkilder tilgjengelig. Mange av primærkildene er skrevet på engelsk, og jeg har dermed for enkelhets skyld, brukt mange sekundærkilder som er skrevet på norsk. Svakheten med dette er at kilden allerede har oversatt og tolket informasjonen på sitt vis. For eksempel kan en forfatter vinkle og anvende en kilde opp imot et annet tema, som ikke er relevant for hva jeg ønsker å finne ut. For å forsikre meg om sekundærkildenes validitet har jeg derfor sjekket deres referanser opp imot den originale kilden (Telle-Wernersen, 2017, s. 36).

3.0 Kapittel 3: Funn av teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mine funn av relevant teori for problemstillingen min. I første del av kapittelet vil jeg gjøre rede for Malcolm Ross' teori om den kreative prosess, dens likheter og sammenheng med barns lek og syn på kreative produkter. I andre del av kapittelet vil jeg fokusere på motivasjon og hvilke faktorer som motiverer barn. Her vil jeg ta utgangspunkt i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og Mihaly Csikszentmihalyi flysonemodell.

3.1.0 Den kreative prosess

Den kreative prosess er prosessen man gjennomgår i skapende aktivitet. Jeg vil ta utgangspunkt i dramapedagogen Malcolm Ross' modell for den kreative prosess. I sitt hovedverk *The Creative Arts* (1978) bygger Ross videre på Robert Witkins idéer fra *Intelligence of Feeling* (1974) (Baanaas, 2008, s. 289). Ross beskriver den generelle modellen for all skapende aktivitet slik:

«En følelsesimpuls projiserer seg gjennom et ekspressivt medium idet det resulterer i en fornemmet form.» (Ross i Braanaas, 2008, s. 290).

Jeg vil gjøre rede for Ross' modell og forklare begrepene som han bruker.

3.1.1 Estetisk erkjennelsesprosess – Encounter-modellen (se vedlegg 1)

Gjennom å være i en kreativ prosess gjennomgår barn det man kan kalle for en estetisk erkjennelsesprosess. I en slik erkjennelsesprosess tilegner barnet seg kunnskap og en dypere forståelse av omverden gjennom bruk av sansene. Kunstfagene har en særegne forutsetninger til å gi barn erkjennelser. Det handler ikke bare om å gjøre noe, man skal også tenke, føle og reflektere.

En slik erkjennelsesprosess starter med barnets *møte med omgivelsene* (Encounter). Gjennom bruk av sansene møter barnet noe som gjør et sterkt inntrykk. Dette møtet setter følelsene i sving hos barnet og endrer den *indre strukturen* (Schema) hos barnet. Barnet opplever en form for uro eller forstyrrelse som resultat av å bli følelsesmessig berørt. Dette blir *impulsen* (Hypothesis) som blir drivkraften til å ta i bruk et *medium* for å skape en *form*. Når barnet har fått uttrykt seg, har det gjenskapet sin indre struktur, og på den måten utviklet sin *følelsesintelligens*.

Malcolm Ross snakker om det han omtaler som følelsesintelligens som en funksjon i oss som sorterer følelsene våre. Det er denne følelsesintelligensen som gjør at vi kan lære oss å reagere på en følelsesmessig «passende» måte i ulike situasjoner. Denne intelligensen bygges gjennom livet ved at vi bygger opp våre indre følelsesstrukturer gjennom bearbeiding av ulike inntrykk. Godt utviklede strukturer tillater oss å tilpasse følelsene raskt, mens umodne strukturer kan for eksempel forårsake opphisselse eller utilpasshet. Når følelsene ikke «passer» i våre følelsesstrukturer vil vi oppleve en forstyrrelse eller mangel på fatning (Moe, 2018, s. 176-178).

3.1.2 Fra impuls til form– Modell for skapende prosesser (se vedlegg 2)

Ross forklarer videre de pedagogiske konsekvensene av den kreative prosess og peker på en rekke forutsetninger som må være til stedet gjennom sin modell:

Impuls

Ross mener den kreative prosess starter med individets møte med omgivelsene. Dette møtet aktiverer individets indre følelsesstrukturer, og vekker til live følelser av en eller annen form. Følelsene blir en *impuls* som virker som en motivasjon for handling. Ifølge Ross vil nettopp denne følelsesimpulsen stå i sentrum som selve inspirasjonen i en skapende prosess (Braanaas, 2008, s. 290-292).

Mediene

Man trenger et uttrykksmiddel, eller et *medium*, som man ønsker å uttrykke seg gjennom (Wiseth, 2015, s. 182). I en skapende prosess kan et medium for eksempel være musikk, dans, drama, tegning osv. I barnehagesammenheng har det med den nyeste rammeplanen også blitt et stort fokus på at barn skal ha mulighet til å utfolde seg kreativt og skape ved hjelp av digitale medier (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44, 45). Stadig flere barnehager har tilgang på nettbrett og andre digitale verktøy. Letnes (2018) refererer til undersøkelser Jacobsen et al. (2016) som sier at bruken av nettbrett i barnehagen varierer stort. De fleste ansatte i barnehagen oppgir å bruke de i forbindelse med barns lek og læring, men det er også en betydelig andel som aldri eller sjeldent bruker nettbrettene. Dette kan skyldes at mange ansatte deler på nettbrettene og at man dermed ikke har en reell tilgang på dem eller at de er usikre på hvordan de skal brukes eller usikre på om nettbrettene i det hele tatt hører hjemme i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det blir også oppgitt at personalet setter seg godt inn i applikasjonene

før de introduseres for barna og at barna stort sett er sammen med en voksen når de bruker nettbrettene (Letnes, 2018, s. 232).

Indre bilder/fantasi

Man må også ha dannet seg noen indre bilder ved hjelp av sin *fantasi* om hva man ønsker å skape og hvordan man vil gjøre det. Barnets forestillingsevne vil i stor grad være med å forme uttrykket. Ifølge Ross må bildene som skal brukes som utgangspunkt for en skapende prosess være ladet med en betydningsfull følelse hos individet (Braanaas, 2008, s. 298).

Håndverk/teknikk

Håndverk/teknikk vil si kompetansen og forutsetningene barnet har på feltet som uttrykket skal skapes i. Er man nybegynner og prøver noe for første gang, eller er det noe man har gjort før og har god erfaring med? Graden av erfaring man har med mediet er essensielt for uttrykket og hva man er i stand til å få til. Man kan gjerne se for seg noe i hodet, men mangle evnene som skal til for å skape det man ser for seg. Da man ikke har kompetansen og ferdighetene som kreves, hjelper det ikke at man har noe å uttrykke. Håndverksmessige ferdigheter og teknikker kommer ikke av seg selv, men må læres gjennom erfaring (Baanaas, 2008, s. 297).

Sansing

Med *sansing* menes det at barnet må aktivt bruke sitt sanseapparat på en passende måte under hele prosessen. Enten barnet bruker synet, hørselen, smakssansen, luktesansen, følesansen, eller alle om hverandre, så må de aktivt brukes for at man skal kunne orientere seg og danne seg et bilde av uttrykket man lager. Ross gir fire grunner til å ta sansearbeid alvorlig:

1. For å oppfatte inntrykkene fra vi får fra omgivelsene, som igjen gir materiale til våre følelsesimpulser (encounter).
2. For å finne estetisk og emosjonell betydning i de formene som omverdenen presenterer for oss.
3. For å bli kjent med uttrykksmidlene (mediene) som er av sanselig natur, og må læres å kjenne gjennom sansene.
4. Det avhenger av sansene om vi klarer å føre en ekspressiv impuls fram til en form som sansene kan oppfatte.

Ross skiller også mellom en sanselig intelligens, som opererer i direkte forbindelse med uttrykksmidlene, i motsetning til en kognitiv intelligens som innfører begreper *om* uttrykksmidlene (Baanaas, 2008, s. 295, 296).

Lek

Ytterst omslutes hele modellen av *lek*. Leken omslutter de andre elementene for å illustrere at leken er selve grunnlaget for både barn og voksnes skapende aktivitet og er tilstede overalt i barns hverdag. Gjennom leken kan man både bearbeide impulser, samtidig som man kan ta inn nye impulser (Moe, 2018, s. 175). Ross har vært særlig opptatt av *Playing and reality* av D. Winnicott (1971). Winnicott innfører her et tredje område mellom den subjektive og objektive erfaringsverden, nemlig lekens verden, «the potential space» (det potensielle rom) (Baanaas, 2008, s. 293).

Vurdering av den kreative prosess

Som Ross sier så vil altså en impuls bearbeidet gjennom en slik prosess resultere i en form, eller et estetisk produkt, som man også kan kalle det. Poenget med Ross' teori er at barna har gjort en subjekt-refleksiv handling gjennom arbeidet med en skapende prosess som skal utvikle dens subjektive erfaringsverden og følelsesliv. Det er dermed kun barnet selv som kan vurdere i hvilken grad arbeidet er vellykket (Baanaas, 2008, s. 301). Det vil med en slik tilnærming altså ikke være produktet man har skapt som er målsetningen og som står i fokus, men erfaringene barnet selv sitter igjen med etter arbeidet og verdien dette har hatt for barnet.

3.1.3 Ulike pedagogiske tilnærminger til kreativ aktivitet

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver bestemmer at fagområdet kunst, kultur og kreativitet skal jobbes med i barnehagen. Gjennom arbeid med dette fagområdet skal barna få erfaring med de estetiske fagene og oppleve skaperglede (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50, 51, 52).

To ulike tilnærminger til undervisning av kunstoffag man kan skille mellom er: *instrumentell* og *estetisk* tilnærming (Hernes, 2014, s. 197).

En *instrumentell* tilnærming betyr i denne sammenhengen at kunstoffagene blir tatt i bruk for å lære noe om et annet fagområde. Denne tilnærmingen kan ha viktige bidrag til barns læring der en trenger kunnskap i sammenhenger der kunstforståelse ikke er hovedformålet. Det som læres er ofte forhåndsbestemt og det er måloppnåelsen som er målet for undervisningen. En instrumentell tilnærming betyr ikke nødvendigvis «nytteverdi», men den appellerer mer til verdi på andre felt enn kunsten selv. Hernes skriver:

«En instrumentell tilnærming betyr i denne sammenhengen at en bruker kunsten som et verktøy eller virkemiddel for å oppnå noe som ikke har noe med kunstens subjektive, helhetlige og meningsbærende univers å gjøre.» (Hernes, 2014, s. 197).

En *estetisk* tilnærming har derimot kunsten som mål og setter fokus på utforskning og fri «nyskaping». En slik tilnærming er tidskrevende, siden hver enkelt må gå gjennom hele den kreative prosessen. Hernes skriver:

«Det er de estetiske erfaringene, de estetiske prosessene og de estetiske valgene som utgjør egenverdien og som er grunnlaget for refleksjon» (Hernes, 2014, s. 198).

3.1.4 Hva menes med produkt?

Filosofen og pragmatikeren John Dewey kom i sin bok *Art as Experience* (1934) med banebrytende teorier om felles teori for de estetiske fagene som har hatt stor innflytelse på Ross og Witkins teorier på dette feltet. Dewey er kanskje aller mest kjent for sine bidrag til pedagogikken og sitt slagord: «*Learning by doing*». I denne formen for læring spiller praktiske og estetiske erfaringer en stor rolle, og Dewey forstår kunstneriske prosesser i lys av nettopp hverdagslige erfaringer (Baanaas, 2008, s. 46-48, 228, 306-308).

Dewey skiller mellom det han kaller for *product of art* og *work of art*. Med *product of art* mener Dewey selve produktet i seg selv, enten det er en skulptur, maleri, musikkstykke, sceneopptreden eller litterært verk. *Work of art* er derimot den opplevelsen kunsten gir deg når den berører deg (Dewey, 1980, s. 214). Dewey sier at et *work of art* er representativt for kunstnerens tolkning og erfaring, og på den måten gjenspeiler prosessen det ble laget i, samtidig som det forteller betrakteren noe om sin egen erfaring med verden, ved å presentere verden i en ny opplevelse som de gjennomgår ved å nyte kunsten (Dewey, 1980, s. 83).

Barn har retten til å beholde sine kunstneriske produkter for seg selv, men dersom de føler at de har lyktes i den skapende prosessen er det ofte naturlig å dele resultatet med andre eller ønske å videreutvikle det. Poenget er at barna ikke skal utsettes for press til å offentliggjøre sine produkter (Baanaas, 2008, s. 301).

3.1.5 Barns møte med kunst

Rammeplanen sier at personalet skal: «gi barna anledning til å bli kjent med et mangfold av tradisjoner og kunst- og kulturuttrykk fra fortid og samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52)

Et kunstmøte skal være et møte mellom barnet, kunsten og kunstformidleren/pedagogen. I dette møtet handler det om opplevelse, erfaring og kunnskap i handling og interaksjon med objekter og mennesker i samme fysiske rom. Denne kunstformidlingen er alt for ofte preget av enveiskommunikasjon, hvor betrakteren blir formidlet definerte sannheter ut fra tradisjonelle oppfatninger fra kunsthistorien (Moe, 2018, s. 111).

Kunst fra ulike tidsepoker kan ofte ha svært forskjellige uttrykk. For å forstå kunsten må man ofte vite noe om tiden det er laget. Ulike tidsepoker har hatt likheter i uttrykk og idealer som har vist seg i alle kunstformer, men jeg vil her ta utgangspunkt i en teori som tar for seg den visuelle kunsten. Dette betyr ikke nødvendigvis at den ikke er relevant for eller overførbar til andre kunstformer. Ifølge Moe har Gunnar Danbolt laget boken *Blikk for bilder* (2002) for å hjelpe oss å forstå kunsthistoriens ulike uttrykk. I disse ulike uttrykkene varierer fokuset i den kunstneriske kommunikasjonsprosessen, altså forholdet mellom *kunstner*, *kunstverk*, *betrakter* og den *virkelighet* det er skapt i. Danbolt beskriver, ifølge Moe, fire forskjellige teorier:

1. Imitasjonsteorien: Kunstverk – virkeligheten

Her skal kunsten være så realistisk som mulig. Kunsten er en etterligning av det som oppfattes som virkeligheten. Dewey skriver at kunstneren Henri Matisse sa at kameraet var en velsignelse for kunstnere, siden det frigjorde de fra å etterligne virkeligheten (Dewey, 1980, s. 83).

2. Uttrykks-/ekspresjonsteori: Kunstverk – kunstner

Her fokuseres det på at verket er et uttrykk for kunstnerens tanker, følelser og visjoner.

3. Opplevelses- og resepsjonsteori: Kunstverk – betrakter

Her er det som skjer i møtet mellom kunstverket og betrakteren som er viktig. Betrakterens reaksjon er viktigere enn selve kunstverket.

4. Modernistiske og formalismeteori: Kunstverkets egenverdi

Kunstverket betraktes som en autonom, selvstendig virkelighet med egne lover. Det materielle, sansbare, som form, farge og linjer, er det sentrale.

Disse teoriene viser at det ikke finnes én måte å fortolke kunst på. De skal ikke gi deg de riktige svarene, men er verktøy for å forstå og oppdager flere fortolkninger enn dine egne (Moe, 2018, s. 102-106).

3.2.0 Motivasjon og lek

Jeg ønsker å undersøke videre begrepet indre motivasjon, som er drivkraften bak blant annet leken, for å finne ut hvordan man kan legge til rette for at barn skal kunne oppleve dette i sitt skapende arbeid. Jeg vil ta utgangspunkt i Edward L. Deci og Richard M. Ryans såkalte selvbestemmelsesteori som først ble presentert i deres bok *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (1985) og Mihaly Csikszentmihalyi sin flytsonemodell.

3.2.1 Hva er lek?

Leken er barns fremste uttrykksform. I likhet med den skapende prosess, bearbeider barn følelsesimpulser gjennom leken, og leken kan på den måten ha en terapeutisk verdi (Öhman, 2012, s. 217). Den driver barn til å være utforskende, skaffe seg erfaringer med omverdenen og skaper mening i tilværelsen (Öhman, 2012, s. 95, 96). Selv om leken kan sies å være en forutsetning for kunsten, så har den altså også mange likhetstrekk med kunsten.

Leken finnes, som kunsten, i mange former, men felles for de alle er at de er *indre motivert*. Det vil si at aktiviteten er attraktiv i seg selv og krever ingen ekstra belønning. Den er lystbetont og gir en følelse av glede eller tilfredsstillelse. Selv om mange er opptatt av lekens nytteverdi for både kognitiv-, sosial- og motorisk utvikling, så er ikke dette grunnen til at barn leker. Barn leker fordi de vil det selv, ikke for å lære eller fordi voksne sier at de skal det, men rett og slett fordi det er gøy. Dermed kan man si at leken har en stor egenverdi som betyr mye for barn i deres liv (Öhman, 2012, s. 100, 101).

3.2.2 Kreativitet i lek

Kreativitet er en viktig forutsetning for leken, ved at man gjennom leken, må bruke fantasien, oppfinnsomheten og forestillingsevnen. Evnen til å improvisere og sette sammen informasjon og ideer fra flere kilder er avgjørende for barns evne til å leke.

Öhman peker på likheter mellom rolleleken og den kreative prosess ved at begge forutsetter en spesiell mental innstilling: rollelekens «som om» og kreativitetens «tenk om». Begge handler om utforskning av nye ideer og sammenhenger, og krever at man må kunne takle

usikkerhet for hva som skjer videre. Begge utvikler også divergent tenkning, som vil si evnen til å se saker på nye måter og lære av sine erfaringer. Öhman stiller seg bak Ross' teori ved å hevde at den kreative prosessen har røtter i rolleleken og at en leken innstilling er en forutsetning for den kreative prosessen gjennom hele livet (Öhman, 2012, s. 163-165).

3.2.3 Indre motivasjon – Deci og Ryans selvbestemmelsesteori

Deci og Ryans motivasjonsteori går ut på å forklare hvilke forutsetninger som skal til for å oppleve indre motivasjon. Teorien peker de tre viktigste faktorene for å fremme indre motivasjon:

- *Bekreftelse på egen kompetanse.*
- *Størst mulig grad av selvbestemmelse.*
- *Opplive gruppetilhørighet og et godt miljø rundt arbeidet.*

(Gotvassli, 2013, s. 161).

De skiller mellom indre- og ytre motivasjon, der indre motivasjon er en iboende driv som kommer fra det indre. Den indre motivasjonen er et resultat av at aktiviteten i seg selv anses som attraktiv, på grunn av genuin interesse, eller tilfredsstillende fordi man opplever mestring (Lillemyr, 2007, s.138). Ytre motivasjon kommer derimot fra noe utenfor en selv. Eksempler på noen ytre motivasjonsfaktorer kan være belønninger og press. Deci og Ryans teori sier at ytre motivasjon kan utvikle seg til en indre motivasjon gjennom en internalisert integreringsprosess. De deler den ytre motivasjonen og forløpet av denne prosessen inn i fire grader eller stadier:

1. *Ytre regulering* er når en handling eller aktivitet utføres for å tilfredsstille et eksternt krav eller på grunn av en ytre belønning eller straff.
2. *Introjeksjon/indre tvang* er når man tar til seg en verdi eller struktur, men ikke helt akseptert den som sin egen. Handlingen kan for eksempel utføres for å unngå skyld eller for å forsterke eget ego eller stolthet.
3. *Identifisering* er når man begynner å identifisere seg med en verdi eller handling og aksepterer det som sitt eget valg. Handlingen er allikevel ikke helt i harmoni med andre, beslektede identifikasjoner hos individet.
4. *Integrering* ligger tett opp til indre motivasjon. Det er når en verdi eller struktur er tatt opp i personligheten, og vil være samsvarende med personens eget valg, men likevel ikke på en så fullstendig måte som ved indre motivasjon. Man har latt

rammebetingelsene blitt en del av seg selv og satt dem opp mot sine egne verdier og behov (Lillemyr, 2007, s. 153 og Gotvassli, 2013, s. 162).

Ifølge Deci og Ryan kan ytre motivasjonsfaktorer som belønninger, frister, trusler, intern konkurranse og stramme direktiver virke hemmende på den indre motivasjonen, da man mister følelsen av kontroll og selvbestemmelse. Fokuset må ikke være på sluttproduktet, men på prosessen og miljøet rundt om man skal oppleve indre motivasjon. Teorien sier at dersom prosessen er god, vil også resultatet være tilfredsstillende (Gotvassli, 2013, s.162).

3.2.4 Flytsonemodellen

Den ungarske psykologiprofessoren Mihaly Csikszentmihalyi har forsket på livskvalitet i en årrekke og introduserte begrepet *flow* (flyt) som han mener er avgjørende for at mennesker skal føle lykke og glede. Begrepet beskriver en tilstand der man i en aktivitet har en perfekt balanse mellom ferdigheter og utfordringer. Flyt fungerer som en magnet for læring ettersom den utfordrer samtidig som den krever ferdigheter, konsentrasjon, følelser og kreativitet.

Csikszentmihalyi mener flyt er noe barn aktivt søker gjennom lek. Öhman peker på en rekke grunnleggende trekk i leken som Csikszentmihalyi sammenligner med flyttilstanden:

- I flyt vil man oppleve et optimalt nivå av frustrasjon ved en oppgave som er akkurat passelig utfordrende og dermed krever oppgaven full konsentrasjon, fokusering og man får benyttet sine ferdigheter fullt ut. Engasjementet er dypt og utvungent.
- Når man får brukt det ytterste av sine ferdigheter og opplever at en lykkes med oppgaven, vil man oppleve mestring, som vil gi en følelse av at man er kompetent og har kontroll.
- Flyt gir indre motivasjon ved at oppgaven fungerer både som mål og belønning, og er på den måten selvforsterkende, på samme måte som leken. Den gir en umiddelbar tilbakemelding og man kan føle en ekstase som hever oss over hverdagens realiteter (Öhman, 2012, s. 162, 163).

4.0 Kapittel 4: Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte problemstillingen min på bakgrunn av teorien jeg har samlet inn. Jeg vil drøfte sammenhengen mellom den kreative prosessen og produktet det resulterer i, problematisere de pedagogiske valgene for hvor fokuset bør ligge og undersøke hvilke faktorer som kan bidra til å motivere barn til videre interesse for estetiske fag og skapende aktivitet.

4.1 Hvorfor jobbe med estetiske fag i barnehagen?

Rammeplanen fastsetter at fagområdet kunst, kultur og kreativitet skal ha en plass i barnehagehverdagen og dens pedagogiske virksomhet. Barnehagene er altså pålagt å jobbe med estetiske fag, som videre betyr at spørsmålene jeg stiller i min problemstilling er spørsmål man som ansatt i en barnehage, og spesielt som barnehagelærer, må ha et forhold til. Vår oppgave blir å tilrettelegge for kunstfaglige aktiviteter slik at barna får oppleve skaperglede gjennom de estetiske fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50, 51, 52).

Selv om rammeplanen pålegger barnehagene å jobbe med estetiske fag, er ikke dette den eneste grunnen til at man skal gjøre det. Jeg mener den viktigste grunnen er at det gir barn nye måter å uttrykke seg på. Barn uttrykker seg gjennom bruk av kropp, språk og lek. Gjennom å oppfordre og inspirere barn til kreative prosesser og skapende aktivitet, kan man gi de flere plattformer å uttrykke seg på. Kjernen i den kreative prosess er, som Ross sier, at en følelsesimpuls projiserer seg gjennom et ekspressivt medium før det resulterer i en form. Den skapende aktiviteten blir dermed et uttrykk for følelsene som oppstår i barnets møte med omgivelsene (Braanaas, 2008, s. 290). Barnet bearbeider på denne måten sine erfaringer og følelser gjennom aktiviteten, som bidrar til å utvikle barnets følelsesintelligens (Moe, 2018, s. 176-178).

Samtidig som man uttrykker følelsene sine gjennom en kreativ prosess, så er en skapende aktivitet også et medium for å få *utløp* for følelsene man sitter igjen med etter ulike opplevelser. Noen opplevelser vekker kanskje følelser som gjør deg hoppende glad, mens andre vekker negative følelser som frustrasjon, sinne eller sorg. Det finnes mange måter å få utløp for disse følelsene på, både konstruktive og destruktive. En destruktiv måte å få utløp for en følelse av frustrasjon eller sinne kan for eksempel være gjennom vold eller utagerende oppførsel. Ved å derimot bruke kreativiteten til å skape noe, kan man omsette disse følelsene til noe produktivt, og få utløp for følelsene sine på en konstruktiv måte (Braanaas, 2008, s. 291).

4.2 Pedagogisk tilnærming

Når man skal tilrettelegge for en pedagogisk aktivitet må man ta mange didaktiske valg. Et av disse valgene er å bestemme seg for hva som er målet med aktiviteten. Hva skal barna ha ut av aktiviteten? Her må man også ta et valg når det kommer til hvilken tilnærming man skal ha til aktiviteten. Skal man ha en instrumentell tilnærming, hvor man bruker kunstfagene som et verktøy for nå målsetninger som ligger utenfor kunstens univers, eller en estetisk tilnærming, der man derimot fokuserer på den skapende prosessen og de estetiske erfaringene som følger med den (Hernes, 2014, s. 197, 198)?

Med disse ulike pedagogiske tilnærmingene friskt i minnet kan man si at, selv om en instrumentell tilnærming ikke direkte betyr nytteverdi, fokuserer den i større grad til at den kunstfaglige aktiviteten skal være nyttig for noe annet enn selve aktiviteten i seg selv. Dermed vil jeg si at den appellerer i større grad til, om ikke nødvendigvis et produkt, så til en måloppnåelse eller nytteverdi. En slik tilnærming kan være et verdifullt bidrag til barns læring ved at det kan bidra til å motivere barna for aktiviteten ved å gjøre den med lekende. Et eksempel på dette kan være at man skal lære seg noe om norsk kultur- og litteraturhistorie ved å dramatisere et eventyr av Asbjørnsen og Moe. På denne måten blir ikke barna passive mottakere av kunnskap som skal overføres fra voksen til barn, men aktive deltakere i en interaktiv læringsprosess.

Den estetiske tilnærmingen appellerer derimot til aktivitetens egenverdi og erfaringene, erkjennelsene og lærdommen man tar med seg fra å være i en kreativ prosess. Med en slik tilnærming må man være klar over at det kan ta mye tid, siden hver enkelt skal gå gjennom sin egen prosess (Hernes, 2014, s. 197, 198). Da handler det om å sette av nok tid til at man kan gjennomføre aktiviteten eller prosjektet uten at det blir forhastet, slik at alle opplever at de får gjort seg ferdig.

For barn i barnehagealder tenker jeg at det i pedagogiske aktiviteter bør fokuseres mye på de estetiske erkjennelsesprosessene de kontinuerlig går gjennom i hverdagen (Moe, 2018, s. 176-178). Som følge av deres utforskende natur, får de hver dag nye inntrykk og erfaringer som må bearbeides. I stedet for at voksne kun skal fortelle barn om ulike fenomener, så mener jeg vi voksne også bør tilrettelegge for at barna kan gjøre seg flest mulig førstehåndserfaringer med fenomenene og får bearbeidet inntrykkene de sitter igjen med etter disse erfaringene. Dette handler mye om det Dewey kaller: «*Learning by doing*» («lære ved å gjøre») (Braanaas, 2008, s. 46).

4.3 Den kreative prosess og leken

Barn er lekende vesen med en iboende driv for utforskning. De tar hver dag inn nye inntrykk som de bearbeider gjennom leken (Öhman, 2012, s. 217). Leken skaper mening i deres tilværelse og er en forutsetning for skapende aktivitet. Ross nevner leken som en forutsetning for den kreative prosess, uten et forhold til leken har man ikke mulighet til å være kreativ. Både kreativitet og lek baserer seg på kompetanse i det Winnicott kaller for «*the potential space*» (Braanaas, 2008, s. 293). Det potensielle rom er mulighetenes rom, der det kun er fantasien som setter grenser. Her er det ikke det objektive som styrer, men snarere hva som *kunne ha vært*. Det handler om å bruke forestillingsevnen sin til å «late som om» eller tenke «tenk om». Man må være innovativ og evne å tenke abstrakt og divergent for å lykkes både i leken og i den kreative prosess.

Det er denne evnen til å være lekende og tenke på en kreativ måte som jeg tror Picasso mener med sitatet som jeg har tatt med i innledningen min. Dette er et naturlig instinkt hos barn som gjør at de har en driv til å skaffe seg erfaringene de trenger for å fortsette sin utvikling, men dette forsvinner med årene dersom det ikke blir vedlikeholdt. Jeg tror dette skyldes at man lærer seg hva tinger er og skal brukes til, og blir dermed så opptatt av det objektive at man slutter å være utforskende. For en ettåring vil det være helt naturlig å, i møte med en ny gjenstand, bruke alle sansene for å utforske gjenstanden og dens bruksområder. Ta for eksempel en fjernkontroll. For en voksen brukes denne til å skifte mellom kanaler på TV-en og ikke noe mer enn det. En ettåring som finner en fjernkontroll vil sannsynligvis utforske gjenstanden grundig.

Er den spiselig og hvordan smaker det? Ettåringen putter det i munnen og smaker. Hvordan høres den ut? Ettåringen banker gjenstanden i gulvet. Hvordan føles gjenstanden ut? Ettåringen klemmer på den. Kanskje kommer ettåringen borti en knapp som gjør at noe skjer på TV-en, og på den måten oppdager sammenhengen mellom de to. Fjernkontrollen har likhetstrekk med fjernkontrollen til den andre TV-en i huset, men er allikevel ikke helt lik. Barnet lærer seg at samme fenomen ikke nødvendigvis trenger å være helt like. På denne måten bruker barnet sansene til å tilegne seg en dypere forståelse og kunnskap om omverdenen. Det er dette man kan kalle for en estetisk erkjennelsesprosess (Moe, 2018, s. 176-178).

Denne prosessen vil være helt unaturlig å gå gjennom for en voksen som har brukt en fjernkontroll tusenvis av ganger før, men jeg tenker det handler mye om hvordan vi voksne går frem når vi skal finne svar på våre spørsmål. I motsetning til barn søker vi voksne i større grad direkte etter et objektivt svar på spørsmålet, i stedet for å være nysgjerrige og utforskende.

4.4 Lek og motivasjon

Noen ganger kan det være en utfordring å motivere barn for en handling eller aktivitet, og man tyr gjerne til en eller annen form for ytre motivasjon for å få med barna. Problemet med dette er at man fort blir avhengig av denne ytre reguleringen for å klare å motivere barna. Over tid kan det selvfølgelig hende at barnet integrerer verdien eller holdningen som man ønsker å overføre til barnet i seg selv, aksepterer det som sitt eget valg og utvikler en genuin interesse, men med en hel barnegruppe skal det mye til (Lillemyr, 2007, s. 153). I et slikt tilfelle tenker jeg at man i større grad vil lykkes med å planlegge aktiviteter på barnas premisser. Hva er det som motiverer barna?

Samtidig som leken er barns fremste uttryksmiddel og selve roten i den kreative prosess, kan man også se på den som kanskje den største motivasjonsfaktoren for barn. Den er lystbetont og indre motivert. Barna leker fordi de synes det er gøy og tilfredsstillende, ikke fordi vi voksne sier at de skal det liv (Öhman, 2012, s. 100, 101). Med sin selvforsterkende natur er den både sitt eget mål og belønning. På denne måten motiverer den, samtidig som den utfordrer (Öhman, 2012, s.163). Som barnehagelærer vil en stor del av hverdagen gå ut på å delta i og observere barns lek. Her kan man hente mye informasjon om barnas interesser og hva som motiverer de. Dette må man integrere og ta hensyn til i de pedagogiske aktivitetene man planlegger.

Tilrettelegger man for at leken skal stå i fokus i de kunstfaglige aktivitetene som man planlegger, vil det automatisk bli mer interessant for barna. Ønsker man å bygge opp under barnas interesse, er det viktig å ha det Deci og Ryan (1985) mener er de tre viktigste faktorene for at man skal oppleve indre motivasjon i tankene; *bekreftelse på kompetanse*, størst mulig grad av *selvbestemmelse* og *gruppetilhørighet og miljø*. Ifølge denne teorien vil barna oppleve indre motivasjon dersom de er interessert i det de holder på med og får kontrollere arbeidet sitt selv, får en løpende bekreftelse på sin kompetanse og opplever å mestre arbeidsoppgavene, og føler seg tilpass i barnegruppa og miljøet i barnehagen (Gotvassli, 2013, s. 161).

4.5 Flyt i skapende aktivitet

På samme måte som barn søker flyt i leken, tror jeg de også vil søke denne tilstanden i en kreativ prosess. For utvikling av den kreative prosess er dette iboende søket etter lek og flyt gull verdt. I en kreativ prosess vil man automatisk utfordre evnene sine til det ytterste ved at man, gjennom mediet man velger, skal uttrykke følelsesimpulsen som ligger til grunn for prosessen på en best mulig måte. Dette gjør at man må benytte seg av hele sitt register av teknikker, sansene og sin sanselige intelligens (Baanaas, 2008, s. 295, 296). Etter min forståelse, mener

Ross med begrepet sanselig intelligens, en mer praktisk intelligens som baserer seg på praktisk og direkte kjennskap til aktiv bruk av sanseapparatet og mediet. Med høy sanselig intelligens har man stor erfaring med mediet og bruk av sanseapparatet som er tilpasset det, og vet med engang hvordan det skal behandles. Man kan si at det «sitter i fingrene». For eksempel en musiker som ved hjelp at sitt gehør kan gjengi en melodi på sitt instrument.

Ettersom man i en kreativ prosess utfordrer seg selv til det ytterste av sin kompetanse, vil man også føle det som en belønning om man blir fornøyd med resultatet. Har man fått uttrykt det man ønsket gjennom prosessen, får man en form for bekreftelse på at kompetansen strekker til ved at man har lyktes med det man ville formidle, og dermed oppleve flyt i arbeidet. Dette kan videre bidra til en indre motivasjon som driver en til å fortsette med den skapende aktiviteten.

4.6 Hvordan behandle barnas produkter

Barn har rett til å velge hva de ønsker å gjøre med sine egne produkter selv. Ønsker de å kaste det eller ha de for seg selv, skal de få lov til det. Ønsker de derimot å vise frem og dele sine produkter må det legges til rette for dette. Har man hatt en god prosess er det vanlig å føle seg tilfreds med, og kanskje til og med stolt over, det prosessen har resultert i. Da kan det ofte være naturlig å ønske å dele det med noen (Baanaas, 2008, s. 301). Kanskje vil de ta det med hjem eller gi det i gave til noen? Kanskje barnet vil vise det frem til de andre barna? Måter dette kan gjøres på er for eksempel at barnet får vise frem det som er laget og fortelle om det i en samlingsstund. Har man flere barn som ønsker å vise frem noe kan man for eksempel lage en kunstutstilling i barnehagen, og invitere andre avdelinger eller foreldre til å komme å se.

Tilbakemelding fra andre på sine produkter kan være en god kilde til læring, motivasjon og inspirasjon, men dette forutsetter at tilbakemeldingene er genuine, konstruktive og bidrar til å gi bekreftelse på barnets kompetanse. For å kunne gi barn gode tilbakemeldinger på sine verk, tror jeg det er viktig å sette seg inn i deres perspektiv og forutsetninger. Vis interesse for hva de har laget og la de fortelle om det selv. På denne måten lar du barna selv definere sine verk, uten å legge ord i munnen deres.

4.7 Kunst som kilde til inspirasjon i barnehagen

Ifølge Dewey (1934) er et *product of art* selve det kunstneriske produktet, men *work of art* er måten kunsten beveger deg og gjør noe med deg (Dewey, 1980, s. 214). Kunstopplevelsen oppstår når verket gjenspeiler prosessen som ble gjennomført når det ble laget. På denne måten

er ikke produktet av en kreativ prosess noe som nødvendigvis er ferdig eller absolutt. Når produktet er et uttrykk for den kreative prosessen og følelsesimpulsen som ligger til grunn, blir den også en kilde til inspirasjon og nye impulser for betrakteren. Samtidig er kunst subjektivt og kan vekke andre assosiasjoner hos ulike betraktere, selv om disse assosiasjonene ikke var inne i bildet når det ble laget. Kunstverk fra en annen tid er også en meget god historisk kilde og kan fortelle oss mye om tiden det ble laget på.

Rammeplanen sier at barna skal få anledning til å bli kjent med et mangfold av tradisjoner og kunst- og kulturuttrykk fra fortid og samtid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52). Som barnehagelærer må man være bevisst på sin rolle som kunstformidler. Man må forsikre seg om at man har den kompetansen og kunnskapen som skal til for å kunne si noe om kunsten, samtidig som at man ikke skal definere kunsten og dens mening for barna. Har man ikke denne kunnskapen kan det være lurt å søke en kunstformidler som kan det som trengs eller å bruke tid på å sette seg inn i det selv. Det kan være lurt å kunne noe grunnleggende om tidsepoken kunsten er laget i, og hvilke karakteristiske trekk som definerer den. Kunstverkets plass i den kunstneriske kommunikasjonsprosessen, altså forholdet mellom *kunstverk*, *kunstner*, *betrakter* og *virkelighet*, kan være greit å ha i tankene (Moe, 2018, s. 102-104).

Tar man for eksempel utgangspunkt i *Brudeferd i Hardanger* (1848) av Tidemann og Gude og *Skrik* (1893) av Edvard Munch, vil man fort se at dette er to helt ulike uttrykk. *Brudeferd i Hardanger* er et bilde fra Romantikken, hvor kunsten gjerne skulle gjengi skjønnheten i *virkeligheten*. Den norske nasjonalromantikken kjennetegnes ved at det var det «typisk norske» som skulle være motivet og tematikken i kunsten. *Skrik* hører derimot til det man kalle ekspresjonismen, som har et helt annet uttrykk. Her er det kunstnerens tanker og følelser som det fokuseres på (Moe, 2018, s. 104, 105). Det jeg tror Matisse mente når han, ifølge Dewey, sa at kameraet var en velsignelse for kunstneren siden man ikke lenger trengte å etterligne virkeligheten, er at det tillot kunstnere å uttrykke seg selv gjennom kunsten, i stedet for at de skulle bedømmes etter hvor realistisk kunsten deres ser ut (Dewey, 1980, s. 83).

Det viktigste å ha i tankene som kunstformidler er at det ikke finnes én måte å fortolke kunsten på. Man skal ikke gi de riktige svarene, men bidra med å gi barna verktøy for å forstå og oppdage flere fortolkninger enn sine egne (Moe, 2018, s. 106). Man må tilstrebe at kunstmøtet blir en interaktiv opplevelse for barna, og ikke bare enveiskommunikasjon fra kunstformidleren. Man bør ikke fokusere på å formidle definerte «sannheter» fra tradisjonelle oppfatninger fra kunsthistorien, men heller legge vekt på utforskning og tolkning av kunstens tematikk og uttrykk (Moe, 2018, s. 111).

4.8 Bruk av digitale medium i en kreativ prosess

Den gjeldende rammeplanen (2017) presiserer, i langt større grad enn tidligere rammeplaner, barnehagens digitale praksis. Rammeplanen sier at personalet i barnehagen skal utforske kreativ og skapende bruk av digitale verktøy sammen med barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 45).

De digitale mediene, som for eksempel nettbrett, kan gi verdifulle bidrag til en skapende prosess. Disse verktøyene gir nye muligheter og er verktøy som stadig blir mer dominerende, både i samfunnet generelt og innen kunst og kultur. Letnes sier at barnehages bruk av disse varierer stort og at barna stort sett bruker de sammen med en voksen (Letnes, 2018, s. 232).

Dette passer godt med min egen oppfatning av saken. Digitale verktøy har i stor grad blitt brukt av personalet i barnehager jeg har vært i, men ikke ofte sammen med barna, og enda sjeldnere, på en kreativ måte. Barnehagene bruker gjerne applikasjoner på smarttelefon eller nettbrett for innsjekk og utsjekk av barn, registrering av bleieskift og til å kommunisere med foreldre osv. Når de brukes i forbindelse med barna, er det ofte til å ta bilder med eller til å spille av musikk eller videoer på YouTube. Alle disse bruksområdene kan være flott, men man må være klar over at barna her er *konsumenter* av kultur, ikke *produsenter*. Dermed er dette ikke det man kan kalle «kreativ og skapende bruk av digitale verktøy». Fra mine erfaringer i barnehager er den eneste bruken av digitale medier som jeg kan komme på, i den kreative kategorien, at barna har fått brukt nettbrettene til å ta bilder. Med utgangspunkt i undersøkelsen som Letnes omtaler og mine egne erfaringer, vitner det om at man fortsatt har en vei å gå når det kommer til bruk av digitale verktøy i barnehagen. Selv om det mange steder sikkert ofte brukes på skapende måter, tror jeg ikke dette er tilfellet på generell basis rundt om i landet. Det er synd at så mange barnehager har tilgang på verktøyene, men ikke benytter seg av mulighetene de tilbyr i en kreativ prosess.

Hvis jeg skal si noe om hva jeg tror dette skyldes, så tror jeg det hovedsakelig går på personalets erfaring med mediene og praktiske årsaker. I undersøkelsen, som jeg peker på tidligere, oppgir kildene at personalet setter seg godt inn i applikasjoner før de bruker de sammen med barna (Letnes, 2018, s. 232). Dette er bra, men spørsmålet er jo hva slags applikasjoner det er snakk om? Dersom personalet ikke selv er vant med å skape ved hjelp av digitale medier, vil kanskje ikke dette være naturlig for de å gjøre sammen med barna heller. For eksempel kunne man brukt applikasjoner til å lage musikk eller filmer. I en slik aktivitet tenker jeg at det er viktig at den voksne kjenner til hvordan applikasjonen brukes og bistår barna med dette, men at man ikke styrer aktiviteten. Det er barna som må få utforske mediet og være den kreative drivkraften i

prosessen. Hvis den voksne styrer for mye av arbeidet, og på denne måten definerer produktet man ender opp med, vil barna neppe ha like mye ut av prosessen.

Dette leder meg over til det jeg tror kan være de praktiske årsakene til at dette blir gjort oftere. Som det blir oppgitt i undersøkelsen, så må ofte flere ansatte dele på nettbrettene, og dermed ikke har en reell tilgang på dem. En annen utfordring kan være personalressursen som kreves for å veilede og følge opp barna som benytter seg av nettbrettet. Har man ett nettbrett er det begrenset hvor mange som kan benytte seg av det samtidig, og en kreativ prosess tar tid. Skal man ha en voksen som skal bistå de i denne prosessen, vil det gjøre at denne voksne ikke har mulighet til å følge opp de andre barna i barnegruppa i dette tidsrommet.

5.0 Kapittel 5: Oppsummering og konklusjon

I dette kapittelet vil jeg oppsummere oppgaven og si noe om mine erfaringer og refleksjoner rundt arbeidet med oppgaven. Til slutt vil jeg komme med en konklusjon om hvorvidt jeg har fått svar på problemstillingen min.

5.1 Oppsummering

I denne bacheloroppgaven har jeg undersøkt temaene produkt/prosess og motivasjon i arbeid med estetiske fag i barnehagen. Oppgaven innledes med følgende sitat av Picasso: «*Alle barn er kunstnere. Utfordringen er å forbli det når man vokser opp.*» (Picasso i Moe, 2018, s. 106). Oppgaven undersøker faglitteratur rundt barns skapende prosesser og ulike pedagogiske tilnærminger til arbeid med de estetiske fagene. Jeg peker i oppgaven på likheter mellom den kreative prosess og barns lek, og dens betydning for barns motivasjon. Videre undersøker jeg motivasjonsteori for å finne ut hva som skal til for å oppleve indre motivasjon. Til slutt sier jeg noe om behandling av barns produkter, kunst som kilde til inspirasjon i barnehagen og bruk av digitale medier i den kreative prosess.

5.2 Refleksjoner rundt arbeidet med bacheloroppgaven

Det har vært spennende og lærerikt å undersøke faglitteraturen rundt temaet i arbeidet med bacheloroppgaven. Mange har skrevet mye om disse temaene, og det har til tider vært en noe overveldende oppgave å skulle sette meg inn i alt. Jeg har måtte lest mye og filtrert ut det jeg har ansett som relevant for min oppgave, noe som har tatt lang tid og krevd mye arbeid. Oppgaven kan bygges videre på og jeg har, i løpet av prosessen med bacheloren, tenkt på mange temaer som det kunne vært interessant og undersøkt videre. Det er mye jeg gjerne skulle visst mer om og undersøkt hvordan løses i praksis ute i barnehagene. Med et så stort tema, som mange har undersøkt før meg, har jeg skjönt at mye handler om å evne å begrense seg og trekke ut essensen av det man vil finne ut. Hvis jeg skal trekke frem én ting det kunne vært spesielt interessant å samle inn data om og undersøkt videre, tror jeg det ville vært i hvilken grad digitale medier brukes i kreativ aktivitet i barnehagen. Her kunne jeg knyttet det jeg har lært i denne oppgaven om pedagogiske tilnærminger til estetiske fag, til bruken av disse mediene og vurdert i hvilken grad dette gjøres ute i barnehagene.

Med hensyn til mitt virke som barnehagelærer har jeg lært mye som jeg tror vil prege min innfallsvinkel til dette arbeidet i barnehagen. Spesielt tror jeg arbeidet med oppgaven vil prege måten jeg tilrettelegger aktiviteter for at barn skal oppleve motivasjon til kreativ utfoldelse og mitt syn på verdien slike prosesser har for barna.

5.3 Konklusjon

Min konklusjon, med bakgrunn i arbeidet med denne bacheloroppgaven, er at den kreative prosessen og barns frie utforskning og utfoldelse bør stå i fokus i arbeidet med de estetiske fagene. Gjennom denne prosessen bearbeider barn sine erfaringer og inntrykk, som gjør at den både har en stor egenverdi og nytteverdi for barns utvikling. Barnet har gjennom en slik prosess gjort en subjekt-refleksiv handling som gjør at det er barnet selv som må vurdere i hvilken grad den kreative prosessen har vært vellykket eller ikke, ut i fra verdien den har hatt for barnet selv.

Dersom fokuset ligger på den kreative prosessen vil også produktet den resulterer i være mer meningsfullt for barnet, enn dersom produktet var målet for hele aktiviteten. Barna må selv få bestemme over sine egne produkter. Det er opp til barnet selv å bestemme om man ønsker å vise frem sine produkter eller ha de for seg selv. Ønsker barnet å vise frem produktet sitt, må det behandles med respekt, og barnet må selv få definere sitt eget produkt.

Den kreative prosessen har en rekke likheter med barns lek, og bør på samme måte som leken, drives av barnets indre motivasjon. Den indre motivasjonen styres hovedsakelig av tre faktorer: bekreftelsen barnet får på sin kompetanse, størst mulig grad av selvbestemmelse og barnets tilhørighet i gruppa og miljøet rundt arbeidet. Den indre motivasjonen kan også knyttes til begrepet flyt, som barn aktivt søker. Flyten er når man finner den perfekte balansen mellom utfordringer og ferdigheter. Flyten fungerer som både mål og belønning ved at den motiverer til å utfordre seg selv, samtidig som den gir bekreftelse på egen kompetanse ved at man mestrer utfordringene. På denne måten blir den skapende aktiviteten selvforsterkende og dermed inspirerer til videre interesse for kreativ virksomhet.

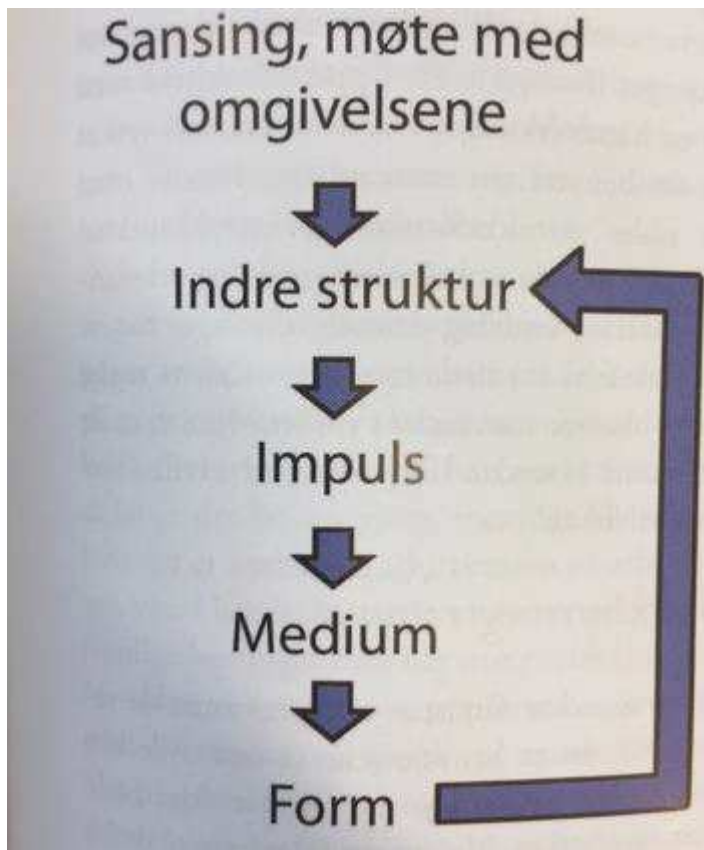
I tillegg til å få svar på problemstillingen min har jeg i arbeidet med bacheloroppgaven fått opp øynene for bruk av digitale medier i en kreativ prosess i barnehagen. Mitt inntrykk er at digitale medier i barnehagen hovedsakelig brukes som en måte å formidle og forbruke kunst og kultur i barnehagen, men ikke i like stor grad til å skape.

Referanser

- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, L. (2014). Kapittel 12: Pedagogen og den kunstneriske prosessen. I E. Angelo, & S. Kalsnes (Red.). *Kunstner eller lærer? - Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 195-204). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode - Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Letnes, M.-A. (2018). Kapittel 8: Barns bruk av multimodale medieprodukter og digital teknologi. I N. S. Frisch, M.-A. Letnes, & J. Moe (Red.). *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (s. 77-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moe, J. (2018). Kapittel 4: 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). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moe, J. (2018). Kapittel 5: Kreativitet. I N. S. Frisch, M.-A. Letnes, & J. Moe (Red.). *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (s. 127-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moe, J. (2018). Kapittel 6: Materialer, form og rom - inne og ute. I N. S. Frisch, M.-A. Letnes, & J. Moe (Red.). *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (s. 157-195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, H. (2017). Kapittel 1: Forskningsetikk - prinsipper og praksis. I H. Næss, & L. Pettersen (Red.). *Metodebok for kreative fag* (s. 20-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Telle-Wernersen, D. (2017). Kapittel 2: Informasjonskompetanse. I H. Næss, & L. Pettersen (Red.). *Metodebok for kreative fag* (s. 30-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wiseth, H. (2015). Kunstneriske prosesser i arbeid for og med barn. I G. Strømsøe, & A. Hammer (Red.). *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 175-191). Bergen: Fagbokforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.

Vedlegg

Vedlegg 1:



Figur 1: Jørgen Moe sin visuelle utforming av Malcom Ross' Encountermodell (Moe, 2018, s. 177).

Vedlegg 2:



Figur 2: Malcolm Ross' modell for barns skapende aktivitet, gjengitt av Jørgen Moe (Moe, 2018, s. 174).