

Kandidatnummer: 110

Illustrator i barnehagen

Thea Nordal Vågan
Estetisk linje
Vår 2014



Veiledere:

Nina Scott Frisch, Faglærer forming

Eva Stai Brønstad, Faglærer pedagogikk

Dronning Mauds Minne Høgskole

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	1
Forord	2
1. Innledning.....	2
1.2: Problemstilling	2
1.3: Bildeboka	3
2. Metode.....	3
2.1: Deltakende observasjon	4
2.2: Vurdering av metoden.....	7
2.3: Ethiske overveielser og personvern.....	8
3. Teori	8
3.1: Lyttende pedagogikk	8
3.2: Barnekultur.....	11
4. Resultat.....	17
4.1: Figur 1	18
4.2: Figur 2	19
4.3: Figur 3	20
4.4: Tegneaktivitet.....	21
5. Analyse.....	24
5.1: Lyttende pedagog	24
5.2: Kulturmøtet	27
5.3: Lyttende illustratør	30
6. Avslutning	34
Kilder.....	35
Vedlegg	36
Vedlegg 1	36
Vedlegg 2	45

Forord

Slik jeg husker det fra min barndom, var formingsaktiviteter min måte å kommunisere og uttrykke meg på. Det var rett og slett et språk som kunne brukes der det verbale ikke strakk til. Det har med andre ord hatt en verdifull plass i min barndom, som gjør at jeg ser på estetiske opplevelser i barnehagen som et behov. Først og fremst må det ha sin plass for selve verdien av å være i øyeblikkene og bare oppleve. Når dette er sagt, er det barna jeg vil være til stede for – der de skal få rom for å være seg selv lik.

1. Innledning

Oppgaven er delt opp i 6 kapitler – innledning, metode, teori, resultat, analyse og avslutning. Jeg innleder oppgaven med å beskrive hvordan problemstillingen formet seg. Bildeboka som ble brukt som utgangspunkt til fordypningen, blir presentert og ligger som vedlegg 1 til oppgaven. I kapittel 2 beskriver jeg framgangsmåten og hvilken metode jeg valgte for å nærme meg problemstillingen. Her vil jeg ta for meg valgene jeg sto ovenfor og hvorfor disse valgene ble tatt. Med dette har jeg blitt nødt til å ta noen etiske overveielser, som jeg presiserer i siste del av kapittelet. Samtidig kritiserer jeg valg av metode i henhold til de valg jeg tok, hva kunne blitt gjort annerledes?

Sett opp imot temaet på oppgaven, vil jeg presentere bruken av teori i kapittel 3. Her vil jeg ta for meg begrepsavklaringer og diskutere diverse teori. Hva handler teorien egentlig om og hvor hører den til i oppgaven? I resultatkapittelet tar jeg for meg essensen av forskningen. Hva er mine funn og hvordan kan jeg bruke disse funnene videre som relevant erfaring i førskolelæreryrket? Dette vil bli belyst videre i kapittel 5, der jeg analyserer prosessen som har tatt sted. Dette vil ta form av mine refleksjoner og erfaring knyttet opp til teorien jeg bruker i kapittel 3. Dermed avslutter jeg oppgaven med en konklusjon av funnene og noen hengende spørsmål til videreføring av forskningen.

1.2: Problemstilling

I jakten på en problemstilling, var kreativ utfoldelse og selve gleden av å være i estetiske opplevelser et interessant område jeg ville innenfor. Siden jeg satt med en illustratør-bakgrunn og flere erfaringer fra dette, ville jeg finne ut om denne erfaringen kunne brukes videre. Dermed kom ideen om at det måtte bli noe innen formidling og dannelse av kultur sammen med barn. Hvor kunne illustratøren komme inn i barnehagen? Hvordan kan illustratøren bruke

Illustratør i barnehagen

sin kompetanse og erfaring i møte med det pedagogiske arbeidet? Temaet formet seg ut fra spørsmålene jeg stilte og som jeg ville komme nærmere. Etter hvert fant jeg ut at et opplegg med muligheter for oppdagelser og utforskning sammen med barn, måtte være veien å gå.

Problemstillingen formet seg;

- Hvordan kan jeg som illustratør involvere barna i utformingen av en bildeserie?

Illustratøren skal involvere barna med på en prosess og vil ha en innvirkning på oppdagelsene som dukker opp underveis. Som illustratør skal jeg gjenskape det barna gir meg, samtidig som jeg skal finne ut *hvordan* kan jeg *involvere* barna i prosessen på en hensiktsmessig måte. Her vil jeg skille mellom personen som gjennomfører et opplegg sammen med barna og forskeren som ser på prosessen utenifra. Derfor handler oppgaven om prosessen på en side og metoden på den andre. Parallelt er det interessant å se hvordan jeg som illustratør kan ta med erfaringer fra forskningsprosessen ut i førskolelæreryrket. Derfor vil jeg fortsette å stille spørsmål for å holde prosessen ved like. Hvordan kan illustratøren fortsette prosessen? Hvordan kan bildeserien føres videre til å bli en bildebok, i et videre samarbeid med barn?

1.3: Bildeboka

Til min fordypning bruker jeg en bildebok jeg har skrevet og illustrert da jeg gikk min toårige utdanning på Norges Kreative Fagskole. Dette er en semesteroppgave fra mitt siste semester på Illustrasjonslinjen. Jeg laget en bildebok for barn, der fokuset var illustrasjonene og deres tilnærming til barn i alderen 3 - 5. Bildeboka ble laget for barn, men manglet i grunn en vesentlig del – nemlig et barneperspektiv.

Som illustratør har jeg vært ut i barnehagen og sanket inn materiale for å lage en billedserie, der barnas kreativitet og fantasi har fått en viktig rolle. Med dette beskriver jeg en prosess der barnas kultur har hatt en virkning på resultatene og hvor opprettelse av ny kultur har fått rom. Jeg har møtt barna med en gjensidighet, der jeg og barna har inspirert hverandre. I metodekapittelet beskriver jeg den fremgangen jeg har hatt sammen med barna og hva som dukket opp underveis.

2. Metode

Kvalitativ metode er en fremgangsmåte som gir meg mest relevant materiale i forhold til å fordype meg i problemstillingen. Kvalitativ og kvantitativ metode er begge forskningsmetoder for å tilnærme seg og få en bedre forståelse for noe. De *kvantitative metodene* har den egenskapen å gi tallfestet data i form av målbare enheter (Dalland, 2012). Slik jeg forstår det

Illustratør i barnehagen

er det med andre ord et større krav til et resultat eller fasitsvar med en kvantitativ metode. De *kvalitative metodene* tar derimot sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (ibid.). Kvalitativ metode er en fremgangsmåte som lar meg bruke meg selv som forskerinstrument i møtet med barna.

Dalland (2012) beskriver forskeren som instrument, da forskeren må tenke over sin fremtoning i møtet med menneskene i forskningsprosessen. Forskerens personlighet vil ha noe å si for resultatene som dukker opp, som også vil være avgjørende for mitt møte med barna, der jeg skal involvere de med i en prosess. Derfor deler jeg prosessen i to, for å kunne skille mellom forskningsprosessen og den kvalitative metoden. I forskningsprosessen tar jeg for meg et opplegg, der de didaktiske fremgangsmåtene blir belyst. Det er i denne delen det omhandler pedagogens rolle og illustratøren som instrument, i møte med barna. Med den kvalitative metoden handler det om forskeren som står på utsiden av opplegget og ser på hvordan metoden fungerte. Ble barna involverte i prosessen? Oppgaven blir da å finne ut *hvordan* jeg skal gå fram og *hva* jeg kan gjøre for å få barna involverte i prosessen.

2.1: Deltakende observasjon

Planen ble etter hvert å arrangere et første møte i en barnehage og se hvordan den kreative prosessen utformet seg. Her brukte jeg deltakende observasjon som forskningsmetode. Det innebærer at forskeren deltar i de sosiale prosessene som hun/han studerer for å på den måten samle data (Dalland, 2013). Det er en forskningsmetode som kan gjennomføres på forskjellige måter, der graden av deltakelse spiller en rolle. For å samle inn nyttig informasjon til min problemstilling, var jeg med på aktivitetene samtidig som jeg var igangsetter til hvordan de kunne gjennomføres. Min oppgave ble å inspirere og motivere barna langs veien mot et resultat, der prosessen i utgangspunktet var et mål i seg selv. Samtidig laget jeg illustrasjoner inspirert og tolket ut fra det vi kom fram til i prosessen sammen med barna. Her var det min oppgave å komme fram til den endelige bildeserien.

En årsak til at jeg valgte å samarbeide med 5 – 6 åringene i denne omgang, var hovedsakelig deres interesser og erfaring rundt litteratur, bøker og andre medier. Bøker med tekst kommer mer og mer inn i hverdagen deres, sammen med at de begynner på skolen og skal lære å lese og skrive. Like fullt tenker jeg et slikt opplegg kan være gjennomførlig med 3 - 4 åringene, der de kunne gitt meg likeså mye innspill og ideer. Her tenker jeg det handler om hvordan jeg som pedagog setter rammene rundt opplegget for å tilpasse alder og forutsetninger til barnet. Meningen er at et slikt opplegg skal kunne være anvendelig og lystbetont for alle parter.

Høytlesning: «Fantastiske Dandus og flinke Iver»

Første møtet med barna handlet om å vise fram bildeboka jeg hadde laget, som også ble første gang jeg leste den høyt for barn. På dette stadiet hadde jeg ikke en klar plan på hvordan framgangsmåten min skulle være, men en idé var å starte med å «introdusere» bildeboka. Dette var en uformell observasjon, eller som Dalland (2013) kaller en *ustrukturert observasjon*. En ustrukturert observasjon gir muligheter for å oppdage ting en i utgangspunktet ikke så etter. På denne måten kan man være mer åpen for det som skjer (ibid.). Samtidig som at observasjonen var uformell og ustrukturert, var dette en deltakende observasjon – der jeg var med og virket inn.

Jeg leste med innlevelse til fire barn på 5 år, som satt i en halvsirkel og fulgte med. Barnas respons var hovedsakelig positiv slik jeg observerte det. Det var åpenbart hvilke partier barna likte godt og hva som opptok deres interesse underveis i opplesningen. Deres engasjement under opplesningen fortalte meg at de likte enkelte deler, med da hele fortellingen ble litt i det lengste laget, mistet noen interessen en del. Fortellingen har også noen utstikkere i parallelle handlinger mot slutten av boka. Dette kunne være en årsak til at fortellingen var mer utfordrende å følge med på. Sammen med dette fikk jeg klar tilbakemelding fra en gutt om at den var for lang.

Høytlesningen var for min del en pilot for hele forskningen. Endelig fikk jeg vist fram bildeboka for det rette publikumet og se en respons på den. Det var en observasjon som hjalp meg å komme i gang med forskningsprosessen. Jeg begynte å tenke ut hva jeg kunne gjøre videre, ved å ta utgangspunkt i bildeboka som hadde med hensikt å interessere barn. Med dette hadde jeg allerede et håndfast materiale å bygge videre på. Jeg trengte bare en slagplan der barnas tanker, oppfatninger og ideer kunne komme fram. Det måtte bli en etterfølger av bildeboka, der barna kunne få muligheten til å skape innholdet. Hvem er ikke da mer egnet til å være skaperne, enn barna selv? Spørsmålet var bare hvordan jeg kunne få barna med i prosessen, slik at barnas interesser kunne bli oppskriften for hvordan illustrasjonene skulle se ut og hva de skulle fortelle.

Idémyldring

Ved andre besøk i barnehagen hadde jeg en ny plan. Noen av barna som var med, hadde vært med på høytlesningen tidligere, andre ikke. Jeg hadde valgt meg ut tre av de mest fremtredende figurene i boka og klippet de ut på hardpapp. Tanken var å forenkle det hele, starte med blanke ark og bygge opp en ny fortelling sammen med barna. Her var det barna som bestemte, samtidig som at jeg hadde laget noen spørsmål jeg kunne stille underveis.

Illustratør i barnehagen

Dette var for å ha noen knagger å henge ideene på, slik at tankeprosessen kunne komme i gang og nye ideer kunne spire. Spørsmålene gikk blant annet ut på å utforske figurene, der barna kunne bringe fram deres mening om figurens følelser, egenskaper og hva de liker å gjøre. Mens de som hadde vært med på høytlesningen tydelig husket sekvenser fra bildeboka, kom barna som ikke hadde vært med på dette med helt nye innspill. Med dette var det tydelig at de «nye» barna var inspirerte av andre medier, som barne-tv og andre fortellinger de hadde sett eller hørt tidligere. Dette så jeg på som både anvendelig og interessant å ha med videre i prosessen. Barna som husket noe fra fortellingen som allerede var skrevet om figurene, husket kanskje akkurat det som opptok deres interesse der og da. Dette var materiale som kunne flettes sammen til å bli en fortelling barna kunne sette pris på, med en blanding av det de likte fra fortellingen i bildeboka sammen med andre sekvenser som opptar dem ellers.

Tegneaktivitet

Et nytt besøk i barnehagen ble arrangert og jeg stelte i stand til en tegneaktivitet. Figurene som vi snakket om sist gang, hadde jeg redesignet ut fra det vi diktet opp. Jeg plukket dem fram en etter en, og spurte om de husket noe om dem. Samme som ved forrige besøk, var det denne gangen flere barn som var med. Til sammen var det rundt 8 fem-åringer som ville bli med og som var med store deler av aktiviteten. Dette var positivt i forhold til nye impulser og innskudd til fortellingen vår. Flere husket hva de het; bjørnen het Bjørnar og gutten het Iver. Videre ble vi enige om at figuren som hadde forvandlet seg til en dinosaur siden sist, kunne få hete Dinosaur. Iver hadde fått snekkerbukse og en hammer. Han hadde også fått annerledes hår, et lurere smil og noen muskler hadde dukket opp på armene. Bjørnar hadde fått et tydelig mer engstelig ansiktsuttrykk og en kosebamse som kunne trøste ham.

Denne gangen ønsket jeg å fange opp barnas uttrykk gjennom å tegne med fargetusjer på hvitt ark. Hadde i forkant tenkt på å føre aktiviteten med leire eller annet materiale for å lage tredimensjonale uttrykk. Årsaken til valgt verktøy og materiale var å gjøre aktiviteten forholdsvis «enkel», med tanke på rom som var tilgjengelig og tiden jeg hadde til rådighet for å gjennomføre en god aktivitet. Hovedsakelig var det viktig å gi barna mulighet for å uttrykke seg kreativt gjennom en formingsaktivitet, der jeg kunne få være med å observere fortellingen rundt uttrykket. Jeg spurte barna om vi kunne finne ut hvor Iver, Bjørnar og Dinosauren bodde/likte å befinne seg. Barna satte straks i gang med å tegne disse stedene, der en av jentene satte i gang med å bruke en av de utklippede figurene som mal på arket sitt. Hun tegnet rundt, slik at hun fikk et omriss av figurens form, for så å tegne innholdet og detaljene i midten ved å se etter figuren etterpå. Flere av de andre barna gjorde det samme, der de delte

Illustratør i barnehagen

og byttet på figurene etter hvert som de var ferdige med omrisset. Videre tegnet de omgivelsene rundt figurene, mens jeg fikk noen fortellinger rundt det de tegnet. Jeg dokumenterte utsagn og «fortellinger» fra barna rundt tegningene og tok bilder av selve aktiviteten underveis. Samtidig tok jeg med meg det de laget etterpå, som materiale for illustrasjonene jeg skulle lage senere.

Neste steg i metodedelen, ble å gjenskape det barna har gitt meg i form av uttrykk og fortellinger. Den endelige utformingen av bildeserien skjer på grunn av i dialogen og den kreative prosessen jeg har hatt sammen med barna. Her kommer min oppgave som illustratør å tolke substansen jeg sitter igjen med, der hensikten er at barnas stemmer skal komme fram i det visuelle uttrykket. Illustratøren vil møte pedagogen og ha et samarbeid, noe som jeg vil skrive mer om i min drøftingsdel. Bildeserien jeg utformet på slutten av prosessen, er lagt med som vedlegg 2. I kapittel 5 vil jeg markere bildeserien som en avslutning på prosessen vi hadde.

2.2: Vurdering av metoden

Framgangsmåten har noe å si for hvordan resultatene som dukket opp underveis utformer seg. Dalland skriver at forskerens bakgrunn og personlighet blir utslagsgivende i resultatene av forskningen (Dalland, 2013). Dette er da forskeren skal bruke seg selv som instrument i møtet med for eksempel intervjupersonen, der jeg i mitt tilfelle skulle forholde meg til barna. Da handler det om min evne til å oppnå en kontakt og relasjon, parallelt med at jeg kan få tak i barnas interesse og oppmerksomhet underveis. Jeg ser en fordel med at jeg hadde vært i barnehagen i en praksisperiode tidligere, som gjorde at jeg kjente mange av barna godt fra før. Det ble enklere for meg å få kontakt med barna, der også barna viste trygghet til meg.

Likevel ser jeg at en praksisperiode kunne falt mer beleilig i forhold til forskningsperioden. Med det tenker jeg at et prosjektarbeid over lengre tid kunne vært en retning jeg hadde gått for. Da forskningsperioden først ble aktuell, var praksisperioden over og muligheten for å gjennomføre et prosjektarbeid i forbindelse med bacheloroppgaven ble mindre gjennomførbart. Her tenker jeg fordelene med å ha prosjektarbeid i en praksisperiode, er at man kontinuerlig kan belyse temaet sammen med personalet og barna. Prosessen og utformingen av prosjektet kan bli mer gjennomsyret i hverdagene, som igjen kan gjøre opplegget mer spennende og matnyttig for barna. I en slik setting kunne personalet hatt en større rolle med i prosessen, der vi i et samarbeid har fulgt opp prosjektet sammen med barna. Med dette ser jeg at resultatene av forskningen kunne hatt et rikere innhold, selv om jeg

Illustratør i barnehagen

allerede har mye verdifull materiale å sette meg inn i. Spesielt sett i forhold til videre arbeid i barnehagen, kan jeg problematisere hva som er verdt å ta med seg videre og hva som kan bli gjort annerledes neste gang.

2.3: Etiske overveielser og personvern

Forskeren har en plikt om å overveie de etiske retningslinjene gjennom planleggingen av en forskningsprosess, samt gjennomføringen og helt til siste rapportering (Dalland, 2011). Det handler ikke altså bare om å legge til rette og behandle innsamling av data med omhu, men også å være oppmerksom ovenfor menneskene man møter. Sett opp mot min kvalitative framgangsmåte, handler de etiske overveielser og personverningen rundt barna jeg hadde et opplegg sammen med. Gjennom førskolelærerstudiet har jeg fått innsikt i betydningen av å tenke over personvern og hvordan jeg som voksen skal møte barnet. Det handler om at jeg skal ivareta et annet menneskes (barnets) integritet og rett til et privatliv. Samtidig vil mine verdier og holdninger som voksen i relasjon til barnet spille en rolle og er noe jeg vil belyse i drøftingskapittelet i forbindelse med mitt pedagogiske grunnsyn.

I planleggingsfasen avtalte jeg besøkene med min tidligere praksisbarnehage gjennom praksisveilederen. I dialog med henne kunne jeg avklare bruk av personopplysninger og videre avklare samtykke om datainnsamling til foreldre. Vi ble enige om at jeg skulle sende en detaljert mail av hvordan opplegget ville se ut og hvor mange barn jeg trengte for å gjennomføre et opplegg. Ut i fra den metoden jeg forklarte, ble vi enige om at jeg skulle anonymisere navn og ta bilder uten synlige ansikt. Praksisveilederen tok oppgaven med å opplyse foreldrene det gjaldt om opplegget, da de fra før har en avtale med foreldrene om at dokumentering og fotografering er i orden.

3. Teori

3.1: Lyttende pedagogikk

Det å være i stand til å *se* og *lytte*, vil i en pedagogisk sammenheng være avgjørende redskap i arbeid med barn. Som pedagog må en kunne ha innsikt i sitt eget syn på barn og enda mer hvordan dette kommer til syne i praksis. Da handler det om å vite hvordan en som voksen ønsker å møte barnet, sett ut i fra egne begrunnelser og verdier. Martin Buber har en teori om et *møtebegrep* (Støre Meyer, 2005). Det handler om at et møte skjer når en person i møte med en annen, ser på den andre som en person som har verdi. Det handler om å møte den andre

Illustratør i barnehagen

personen, der begge parter er likeverd, til tross for en kunnskaps- og erfaringsforskjell. Bubers forklaring om møtebegrepet omhandler hvordan en møter andre mennesker generelt.

Det menneskesynet vi bærer på, vil altså være avgjørende når en som voksen skal se og lytte til barnet som et fullverdig menneske. Åberg & Taguchi (2006) har i denne sammenheng et fenomen de kaller «hørestyrke», et begrep som er inspirert av barn og deres anlegg til å lytte. Åberg & Taguchis forklaring på begrepet handler om at en som voksen i samtale med barn må sette hørestyrken opp, til tross for at vi sikkert hører – men hører vi egentlig etter? Ja, så lenge pedagogen har satt på hørestyrken og tenker over hvilke oppfatninger fra seg selv en legger til side. På denne måten blir det mer rom for å lytte. Pedagogens oppfatning og praktisering av *barns medvirkning* kan også virke inn i praksis og er noe som jeg vil nevne senere i teorikapittelet.

Observasjon og dokumentasjon

I en pedagogisk kontekst kan dokumentasjon bli sett på som kartleggingsmetoder eller strategier for å kunne se barnet i et utviklingspsykologisk perspektiv. Selv om det er viktig å få innsikt i barnets utvikling og læringsprosesser, kan det være en fallgrube å fokusere mer på mangler og vanskeligheter (Åberg & Taguchi, 2006). Vil det i alle sammenhenger bety at pedagogen ikke evner å *se* eller *høre* det barnet kommuniserer? Selvfølgelig kan det i situasjoner være utfordrende, men det handler mer om pedagogens evne til å omstrukturere sine egne sannheter rundt barnets væremåte og handlinger. Da vil pedagogens måte å se på – å observere barnet, ha noe å si. Hensikten og intensjonen til pedagogen kan, uansett framtoning til barnet, være god. Om pedagogen ikke har latt seg reflektere over sitt pedagogiske grunnsyn, kan dette spille en rolle (ibid.).

Reflektering er grunnleggende for at en som pedagog skal kunne utfordre sine sannheter og rette seg til ny kunnskap rundt barnet. Hvordan skal en ellers kunne innrette seg til det barnet *egentlig* forteller? Visse holdninger i møte med barn, må i de fleste sammenhenger evalueres ifølge Støre Meyer (2005). Hun sier at det handler om å utvikle kompetanse til å lytte og å være i dialog med barnet, som innebærer evnen til «å tone seg inn på den andres frekvens». Det vil si å møte den andre der den andre mentalt befinner seg (ibid.).

Det vil være viktig å få innsikt i sitt verdigrunnlag i møtet med barnet, for å kunne tolke og reflektere rundt barnet på en rettferdig måte. Samtidig forklarer Åberg og Taguchi (2006) at den dokumentasjonen vi gjør av barn, må kunne være influert av barnet. Med dette menes at barnets sterke sider, interesser og nysgjerrighet må kunne belyses. Observasjonene vil da

Illustratør i barnehagen

kunne ha den hensikten med å øke en felles forståelse for hvordan barnet søker kunnskap for å forstå omverden (ibid.). Barns medvirkning blir dermed en viktig forankring i den pedagogiske virksomheten.

Barns medvirkning

I rammeplanen (KD, 2011) står det at barn har rett til medvirkning. I betegnelsen ligger det at den voksne skal legge til rette for utfordringer tilpasset barnets forutsetninger og modning. Det handler om å gi mulighet for mestring, der barneperspektivet er i fokus. Videre står det at barna må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk (ibid.). Barnet har behov for å bli sett og hørt av en voksen, der deres ytringer blir tatt på alvor. Sammen med dette er pedagogens evne til å plukke opp barnets ytring viktig. Bae har en fin forklaring om medvirkning, hvor det ligger i ordet at en gjennom deltagelse får muligheten til å være med i et felleskap og videre bidra til en endring (KD, 2011). Dette handler om pedagogens evne til å praktisere medvirkning med barn. Pedagogens innsikt over balansegangen mellom medvirkning og medbestemmelse blir med dette viktig.

I barnehagen handler det om mer enn å fremme barnets kommunikasjon gjennom det verbale og non-verbale. Som kunstpedagog vil en se på verdien av å kunne uttrykke seg på flere språk, som kan være gjennom de estetiske fagene. Reggio-Emilia (Barsotti, 1981) pedagogikken har en filosofi som ligger til grunne på at barn har hundre språk, men frarøves nittini. Utforskning og medvirkning er faktorer som blir vektlagt og barna får mulighet til å utfolde seg estetisk og bruke nysgjerrigheten aktivt i sin utvikling. Det handler mye om øyeblikkene og det som skjer her-og-nå – og at disse skal bli tatt vare på fordi det har en egenverdi. I Bakken & Hommersand skriver Reidar Hjermand (2013) at barndommen har sin egen verdi som skal henges om. Mens barn er barn, skal kunsten kunne oppleves for opplevelsens skyld. Sammen med at barns medvirkning er nedfelt i barnekonvensjonen, er barns rett til å oppleve og å delta i kulturelle aktiviteter det samme. Det er på denne måten et ansvar og en plikt som pedagog å gi barn muligheter for å bli involvert i kunst- og kulturopplevelser og at dette blir vesentlige innslag i barnets hverdag.

Den kreative prosess

Hva skal til for å skape en god og produktiv prosess? I denne forstand vil produktivitet være at det skjer ting, at nye impulser dukker opp langs en periode av tid og der det hele ender opp med ett eller annet. Det er med andre ord en kreativ prosess. Gjennom *faseteorien* skal jeg presisere hvordan en kreativ prosess *kan* ta se ut. Den har nemlig ikke noen bestemt form, men innebærer fire faser fra en ide til et produkt. Den ubestemte formen vil si at overgangen

Illustratør i barnehagen

fra fase til fase ikke nødvendigvis skjer i noen bestemt rekkefølge (Haabesland & Vavik, 2000). Faseteorien er gjort rede av den engelske professoren Graham Wallas og innebærer fire stadier; *forberedelse, inkubasjon, illuminasjon og verifikasjon* (ibid.).

Forberedelsesfasen er der alle ideene skal settes på plass (Haabesland & Vavik, 2000). Her er det lurt å ikke være for kritisk til det som dukker opp, for at tankeprosessen ikke skal stoppe opp. I denne fasen kan det også skje innsamlingen av relevant informasjon og oppøving av diverse ferdigheter som kan være til nytte videre i prosessen. *Inkubasjonsfasen* er en modningstid. Det handler om å ruge på ideer (ibid.). Gjennom å «sove på» problemet, dukker det ofte opp åpenbaringer som kan bringes videre. Neste fase blir da *Illuminasjonsfasen* (ibid.), som kan sammenlignes med å få aha-opplevelser og nye ideer. Dette er ideer som kommer etter hardt arbeid og er avgjørende for å oppnå de fleste kreative produkt. Altså er det avgjørende for prosessen at det finnes en pådriver som fører det hele videre. Her er motivasjon et nøkkelbegrep, altså hva som driver kunstneren videre i prosessen. I *Verifikasjonsfasen* er løsningen klar og tankene kan settes ut i live – til et produkt (ibid.). Det er med dette opparbeidet nok ideer og materiale til å lage sluttproduktet.

En kreativ prosess kan i denne sammenheng sammenlignes med et kunstnerisk forskningsarbeid. Else Marie Halvorsen (Schøien, 2013) beskriver fire faser som former en lignende kreativ prosess nevnt ovenfor, der de tre første fasene innebærer prosessen og utformingen av et kunstverk (ibid.). Det som er interessant i denne teorien er de fasene som beskriver det å forme uttrykket. Dette innebærer at kunstneren begynner i en idéfase, samme som i forberedelsesfasen nevnt ovenfor. Videre i fase to av arbeidet vil uttrykket ta form. Det handler om *interaksjonen* mellom kunstneren og uttrykket.

«Kunstneren gir uttrykket en form, men samtidig tar uttrykket form.» (Schøien, 2013) I dette sitatet beskriver Halvorsen en kontinuerlig skapings- og feedback-prosess mellom kunstneren og verket (ibid.). Det vil med andre ord kunne forklares som en slags kommunikasjon mellom det kunstneren skaper og kunstneren selv. Gjennom et samarbeid med hverandre, forvandles kunstverket seg mer og mer – som etter hvert kan bli til et ferdig kunstverk.

3.2: Barnekultur

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å ta fatt i betydelsen av en barnekultur, for å bedre kunne sette meg inn i barnets kulturelle perspektiv. Hva kan man egentlig si at barnekultur er? Hvor finner vi denne kulturen og er den skapt av barna selv? I Rammeplanen står det at barnekultur forstås som kultur av, med og for barn (KD, 2011). Det kan med andre ord

Illustratør i barnehagen

forklares som at barna både kan være skapere, formidlere og mottakere i barnekultur. I sammenheng med oppgaven, vil jeg gå nærmere inn på hvorfor disse begrepene passer inn i henhold problemstillingen. Videre forklares det slik at barn gjenskaper selv og fornyer kulturen, i samspill med hverandre, med voksne og med det kulturmøtet de får med andre mennesker og situasjoner (Ibid.). Barnehagen er altså en plass barna møtes og får rom til å *sammen skape kultur*.

Så hva er barnekultur og hvor begynner det? Bjørkvold (2011) beskriver det som barnets faser mot en fullt utviklet kommunikasjon med andre jevnaldrende barn i et kulturelt felleskap. En kan på en måte forklare barnekultur som barnets væremåte og påvirkningskraft i møte med omverdenen. Fra det er lite, bygger barnet opp en nærmere forståelse og interesse for flere ting. Det begynner i mor og fars trygge armer og utvikler seg idet barnet får nye og flere tilskudd i hverdagen sin. Når barnet etter hvert begynner i barnehagen, vil det være et viktig holdepunkt for barnets opplevelse av kultur. Kulturforskjellen mellom hjem og barnehage er det Bjørkvold (ibid.) kaller barnets utvikling på *to livsarenaer*. Med dette er det viktig for barnet å bruke *leken* som en brobygger i integreringen av to livsmiljøer (ibid.).

Som pedagog i barnehagen skal man tenke på tilrettelegging for at alle barn skal kunne få mulighet til å uttrykke seg og medvirke i denne kulturen. Motivasjonen er det som Rammeplanen (KD, 2011) sier, at barnet skal oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt felleskap. Det vil si at den voksne i barnehagen vil ha et ansvar for at barnekulturen blir brukt og ivaretatt i det daglige arbeidet. Samtidig er man som førskolelærer opptatt av å skape lystbetonte aktiviteter der barna opplever mestring og læring. Derfor vil jeg belyse metoder og strategier innenfor pedagogikken som kan fremme barns tegneutvikling videre i dette kapitlet. Her vil jeg ta for meg begrepet *støttende stillas* og hva det innebærer innenfor den *sosiokulturelle teorien*.

Selv om Rammeplanen (KD, 2011) sier at førskolelæreren *skal* legge til rette for rike kulturopplevelser for barn, er det essensielle i situasjonen hvor engasjementet hos den voksne ligger. Problemstillingen min går ut på at jeg skal involvere barn med på en prosess, som gjør det naturlig å se nærmere på den voksnes rolle i kulturformidlingen. I denne konteksten skal jeg være kulturformidler, simultant med å legge til rette for aktiviteter der barna er med på å formidle og medvirke. Personalet må erkjenne sin rolle som kulturformidlere gjennom egen væremåte for å ivareta barnehagens oppdragermandat, står i det i Rammeplanen (ibid.). I den forstand bør den voksne tenke over sine verdier og holdninger, samt være tydelige modeller når formidlingen skjer. Dette utgangspunktet blir ut fra *hvordan* den voksne velger å formidle.

Illustratør i barnehagen

I metodedelen forklarer jeg hvordan jeg gikk fram for å skape kultur sammen med barn, der mye av formidlingen skjedde barna i mellom.

Den sosiokulturelle teorien

Da jeg gjennomførte et opplegg sammen med barna i barnehagen, var min motivasjon at barna skulle få en god opplevelse. Kreative prosesser og egenverdien i kunstnerisk utfoldelse med barn er et område som interesserer meg spesielt innenfor pedagogisk arbeid. På samme måte er det spennende å se mer i dybden av hva barna kan få ut av en slik opplevelse. Får barna noe mer ut av tegneprosesser enn kun selve verdien av å være tilstede i den? Det går ut på konteksten rundt selve utformingen av barnetegningen og hvilke elementer som spiller inn i barnets tegneutvikling.

Teorien har sin opprinnelse fra spørsmål rundt *hvilke* faktorer som *påvirker* barns tegninger. I følge Haabesland & Vavik (2000) er denne faktoren den sosiale og kulturelle konteksten barnet befinner seg i. Situasjoner der barna sitter sammen og tegner rundt et bord, vil være den sosiale konteksten i tegneaktiviteten. Sammen med dette får barnet rom til å bringe sin kulturelle bakgrunn og erfaringer i tegningene. Det er her barna får mulighet til å fortelle rundt tegningene sine og å komme med sine budskap til hverandre og til voksne, derav uttrykket *påvirke* hverandre. Pedagogen vil i en slik sammenheng kunne være barnets *støttende stillas*, men hva vil det si i forhold til barns læringsprosesser og tegneutvikling?

Støttende stillas

De fleste vet at stillas er noe som blir flittig brukt i byggeindustrien for å støtte oppbyggingen av store bygninger. Hvorfor bruker vi da begrepet *støttende stillas* i pedagogisk sammenheng? I overført betydning til pedagogisk arbeid, kan begrepet sammenlignes med relasjonen mellom pedagogen og barnet. Vi er inspirerte av betydningen fordi stillaset blir satt opp for at arbeiderne lettere skal få tilgang, som er avgjørende for at bygningen skal kunne bygges. Hvordan kan dette henge sammen – er da pedagogen stillaset og barnet bygningen? Jeg tolker begrepet som at pedagogen bygger stillaset for å støtte opp og at barnet selv bygger. *Støttende stillas* blir i overført betydning til læringssituasjoner et hjelpemiddel for å fremme barns mestring og utvikling (Frisch, 2008). Som pedagog i barnehagen kan et fokus på barns mestring være avgjørende, da mestringsfølelsen kan sees i de aller fleste sammenhenger å fremme læring og utvikling. Det støttende stillaset (den voksne) skal kunne motivere og legge til rette for utfordringer, slik at barnet får gode forutsetninger for å oppleve mestring.

I følge den sosiokulturelle teorien har barnet et utgangspunkt med sine nåværende forutsetninger, som teoretikeren Lev Vygotsky (Frisch, 2008) kaller *det aktuelle utviklingsnivå*. Det er det stedet hvor læringsprosesser begynner og der barnet fungerer uten noen form for støtte. Barnet har for eksempel blitt inspirert av noe det har sett tidligere og tegnet dette på arket sitt. Videre er det opp til pedagogen å plukke opp barnets uttrykk og føre det videre. Læringen vil ifølge Vygotsky (ibid.) begynne å ta sted idet barnet kommer i den *nærmeste utviklingssonen*, som er strekningen mellom det aktuelle utviklingsnivå og det *potensielle utviklingsnivå*. Prosessen mot det potensielle utviklingsnivå vil være så langt barnet vil kunne klare å nå i sin utvikling på et gitt tidspunkt, med pedagogisk støtte. Flem (Frisch, 2008) forklarer at barnet i den nærmeste utviklingssonen kan være i en dialog med en mer *kompetent andre* som en læringsstrategi i sin tegneutvikling. Dette kan sees i form av det støttende stillas, der pedagogen tilrettelegger for slik aktivitet.

Med utgangspunkt i den sosiokulturelle teorien som redskap, kan man gå ut i fra professorene Tharp og Gallimores (Frisch, 2008) seks strategier som pedagogisk støtte i barns tegneutvikling. Strategiene lar seg i denne sammenheng forklares som *stillaset* til barnets nærmeste utviklingssone og er som følger; *Modellering, forsterking, gi feedback, instruksjon, å stille spørsmål og kognitiv strukturering* (veiledet oppdagelse) (ibid.). Etter å ha undersøkt essensen i min forskning, fant jeg spesielle tendenser til modellering og veiledet oppdagelse i min framgangsmåte, noe som gjør at jeg vil gå nærmere inn på disse strategiene i forhold til noen andre.

Modellering

Modellering handler om å gjenskape gjennom kopiering av en figur eller en bestemt modell (Frisch, 2008). Ved å tilrettelegge for imitering og kopiering, kan barnet utvide sin forståelse ovenfor det figurale uttrykket. Wilson & Wilson forklarer at barnet har en tendens til å følge en mal eller herme etter former og figurer på eget initiativ, der tilegnelse av ny kompetanse vil ta sted (ibid.). Det ligger med andre ord god øvelse i å arrangere tegneaktiviteter der barna får sitte sammen rundt et bord å tegne. De vil på denne måten kunne la seg inspirere av hverandres uttrykk og teknikkene som blir brukt for å forme uttrykkene. Barna utvikler dermed en såkalt «mal» til tegningene sine, som kan være et resultat av at de har blitt inspirert av noe de har sett av hverandre i en tegneaktivitet.

«Et lite barn vil ikke lære å snakke bare ved å se tingen som ordet refererer seg til. Det må høre andre bruke ordet, imitere lydene selv og se tingen. På samme måte lærer barn å tegne.» (Haabesland & Vavik, 2000, s. 164)

I dette sitatet blir barns tegneutvikling sammenlignet med språkutviklingen og at det handler om å kjenne ting på kroppen, få erfaring og på denne måten tilegne seg nye ferdigheter. Med dette er det sentralt å påpeke Wilson & Wilsons banebrytende konklusjoner til imitasjon- og kopieringsstrategier hos barn, da *kopiering* tidligere ble sett på som lite fruktbart i barns tegneutvikling (Haabesland & Vavik, 2000). Forestillingen om at barnet ble passive «kopister» lot seg endre, da det viste seg at barnet tar bevisste valg av både tema og tegnestil sett opp mot hensiktene og forutsetningene de sitter med (ibid.). Det å kopiere en form er altså en strategi barnet bruker for å lære å tegne, der det gjennom øving og repetisjon lærer seg nye former.

Når det handler om barnets evne til å skape egne uttrykk, har Bakhtin (Frisch, 2008) en interessant teori om at barnetegningen bærer en ytring. Ytringen inneholder to deler – der den ene ytringen er ens eget, mens den andre er noen annens (ibid.). Det vil si at tegningen har innhold fra tidligere tegninger, den nåværende tegning og kimen til nye tegninger (ibid.). Da handler det om at man gjenskaper noe som har blitt sett, der nye elementer blir brukt sammen med gamle. På en annen måte kan man si at barnet har en evne til å skape nye elementer og impulser, som et utløp av at det har blitt inspirert av noe annet. De nye elementene kan være oppdagelser barnet har fått gjennom andres formuttrykk, fra opplevelser hjemme eller i barnehagen.

Veiledet oppdagelse

Da jeg var i barnehagen og skulle stille istand en tegneaktivitet var det i den hensikt å sanke materiale iform av uttrykk som jeg kunne jobbe med. Jeg ville også at barna skulle få en god opplevelse, samtidig som at de kunne få noe *mer* ut av situasjonen. *Veiledet oppdagelse* (Frisch, 2008) er en strategi pedagogen kan ta i bruk der barnet gis friere tøyler i aktiviteten. Samtidig kan det gi stimulering til læring og utvikling. Det kan forklares som at pedagogen setter rammene for aktiviteten og barnet får mulighet til å fylle det som er i midten med sin egen forståelsesstruktur. På denne måten kan aktiviteten oppleves mer lystbetont for barnet. Barnets forståelsesstruktur kan sammenlignes med Bakhtins ytringsteori som jeg nevnte tidligere i kapitlet. Barnets tegning bærer preg av en ytring fra barnet, altså en nåværende struktur – som er barnets forståelsesstruktur. Videre blir barnet påvirket og inspirert av andres uttrykk og inntrykk de får gjennom sanseerfaring og har dermed forutsetninger for å lage et helt *nytt* formuttrykk. Dermed blir det interessant å se nærmere på barnets evne til å være nyskapende. Har barnet en iboende kreativitet, ellers må en voksen være tilstede å lære det bort?

Barn og kreativitet

Hva vil det si å være kreativ og hva definerer en kreativ person? Begrepet kreativitet kan forklares i flere sammenhenger og definisjoner, blant annet med det å skape noe nytt som ikke har vært der før. Begrepet kommer av det latinske ordet «*creare*» som betyr «å bringe noe til verden» (Haabesland & Vavik, 2000). En som er kreativ kan bli sett på som fantasifull og nyskapende, med en evne til å kombinere elementer på en overraskende eller alternativ måte (ibid.). I forbindelse med min problemstilling er jeg avhengig av å hele tiden bruke barns tilskudd og ytringer gjennom en prosess. Tidligere i oppgaven har jeg luftet hvordan *pedagogens rolle* spiller inn på prosessen i forbindelse med kulturformidling. Videre skal jeg gå nærmere inn på *barnets verdi* i forhold til resultatet i fordypningen.

Barns fantasifulle tanker og ytringer kan bli sett på som definisjonen av kreativitet fra den voksnes perspektiv. Om en ikke har kjennskap til «Gullkorn fra barnemunn», bør man sjekke det opp, for det kan man nok si er en forklaring i seg selv. Teoretisk sett kan det sees i lys av at barns produkt og bilder kan få et friere uttrykk enn voksnes. Dette kan formidle til en voksen at det både er originalt og personlig skapt av barnet (Haabesland & Vavik, 2000). Forskjellen på en voksen og et barns perspektiv i denne sammenheng vil være evnen til å ha en tankemessig omstrukturering av et problem (ibid.). Dette er altså en forutsetning for å kunne arbeide kreativt og handler om evnen til abstrakt tenkning (ibid.). Vil det si at barnet ikke kan være kreativ, uten evnen til denne form for abstrakt tenkning? Jo, barnet har en egen type kreativitet, som ikke kan måles opp imot den voksnes form for kreativitet. Barnet har en utforskende og åpen holdning, beskriver Haabesland & Vavik (ibid.). Utforskende og åpen til å prøve ut nye kombinasjoner, plukke ut gamle og blande med nye – skape noe som ingen har sett før. Når man ser på barnet som et fritt vesen, uten noen frykt for å uttrykke seg slik det har lyst til. Er ikke da barnet kreativt?

Bildeboka

Tidligere i teorikapittelet har det blitt nevnt at barn er ivrige fortellere i den sosiale konteksten rundt tegningen og at det er på denne måten barna lærer og tar av hverandres formuttrykk. Det vil si at barns tegninger ofte har et budskap eller handling i seg, som barnet ønsker å formidle på sin måte. Dette samme kan sies om bildeboka, som er en av de første møtene barn har med multimodale tekstformer (Mjør, Birkeland & Risa, 2006). Multimodale tekster vil si der bilde og tekst sammen har et budskap eller hensikt. Bildet kan kommunisere noe mer enn bare det teksten kan alene. Multimodale tekster er finne overalt rundt dagens barn, i form av tv-programmer, filmer, diverse skjermbasert teknologi, reklame og deriblant bildeboka (ibid.).

Det er dermed en del av barnekulturen – det er barnas omgivelser, slik de kjenner det. Sett i det postmoderne samfunnet, ser vi pedagoger at barn er sosiale aktører, med egne aktive bidrag i den sosiale konstruksjonen av kultur og samfunn (Løkken, 2004). I den forstand finnes det kultur for, med og av barn, ifølge Løkken (ibid.). Den tradisjonelle bildeboka er som regel kultur *laget for* barn. Et spørsmål jeg da vil stille er om bildeboka kan være laget for, med og av barn på samme tid? Dette spørsmålet vil jeg forsøke å belyse i drøftingskapittelet.

4. Resultat

I denne delen av oppgaven legger jeg fram funnene av forskningsprosessen. Første besøk i barnehagen var høytlesningen fra den selvdesignede bildeboka; «Fantastiske Dandus og flinke Iver». Høytlesningen var en ustrukturert observasjon, som var en avgjørende faktor for mine funn, da jeg her fikk verdifulle tilbakemeldinger på det materiale jeg allerede hadde. Det var åpenbart hvilke partier barna likte godt og hva som opptok deres interesse underveis i opplesningen. Deres engasjement under opplesningen fortalte meg at de likte enkelte deler, med da hele fortellingen ble litt i det lengste laget, mistet de interessen en del. Dette kommer til syne gjennom det barna husket fra forrige besøk og fortalte meg da vi tok opp handlingen. Her viste det seg en vesentlig forskjell mellom barna som hadde vært med på høytlesningen og de som var med første gang på idemyldringen. Barna som ikke hadde hørt fortellingen fra boka, kom med nye impulser og ideer. Sammen med dette fikk jeg klar tilbakemelding fra en gutt om at den var for lang.

Videre vil jeg presentere mine funn ved hjelp av bilder fra aktiviteten, barnas tegninger, barns sitater og utplukk fra loggføringen. Fra andre besøk i barnehagen, til det tredje – hadde figurene fått nytt utseende med utgangspunkt i det materialet jeg hadde tatt med meg fra barna. Dette var i form av noterte stikkord og loggføring av det barna hadde sagt, mens vi snakket om figurene. For å vise til den kreative prosessen av figurutviklingen, legger jeg fram den gamle versjonen (fra boka), sammen med den nye. Barnas sitater ved siden er med for å synliggjøre barnas medvirkning i prosessen. Videre har jeg plukket ut relevante deler av loggføringen, som gir en oppsummering av fortellingen rundt hver figur.

Jeg brukes kun barnas kjønn og alder. Dermed nummerer jeg barna slik, eksempel; «jente1». Dette beskriver ikke rekkefølge, men er for å få et ryddig blikk over hvem som sa/gjorde hva. Antall barn varierte, da noen gikk fra aktiviteten, mens andre erstattet de som gikk i fra.

4.1: Figur 1



«Gutten het Iver!» - Jente 5 år

«Han e så sterk at han klare å løft lastebila og tog!» - Gutt1, 5 år.

«Huset hans e helt i toppen av treet, helt på øverste greina» - Gutt2, 5 år

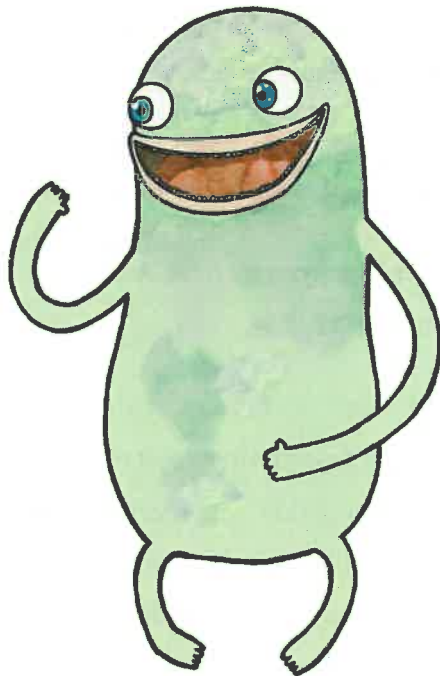
Ei jente husket at figuren et Iver. De husket godt hva han het og at han hadde et tre-romskip, som han hadde snekret selv. Barna husket på at Ivers tre-romskip kunne fly på ordentlig, med Iver inni romskipet. Vi fant ut at Iver var flink til å klatre i trær og å bygge. Han kunne bygge

mange andre ting enn tre-romskip og han kunne bygge akkurat det han hadde lyst til.



Det han bygger, bygger han helt i toppen av treet – helst på den øverste greinen. Vi fant ut at Iver var en glad gutt, samtidig som han var lur og veldig sterk. Han var sterk fordi han sto slik med hendene sine. Siden han er så sterk, kan han løfte både lastebiler og tog.

4.2: Figur 2



«Han e et monster» - Gutt1 5 år

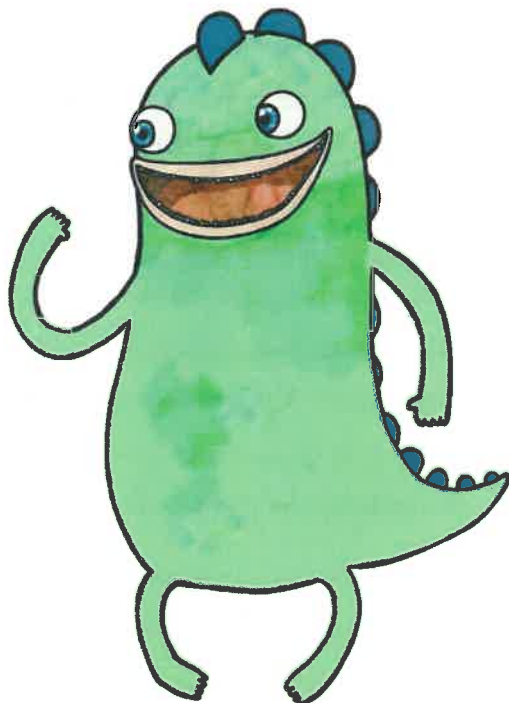
«Han va ikke slem, han va egentlig snill» -
Jente1 5 år

«Han ligne på en dinosaur, bare at halen
mangle» - Gutt2 5 år

«Han e større enn et monster!» - Gutt3 5 år

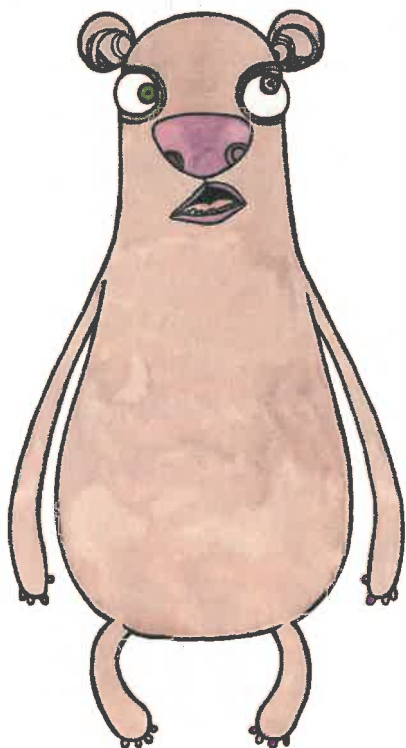
«Ja, han e kjempestor» - Jente2 5 år.

Med en gang jeg viste fram figur 2, fikk jeg fortalt at det var et monster. Dette husket de fra forrige gang, da figuren ble kalt for et monster i boka. Noen husket også at han var veldig glad i å spise trær, da jeg spurte hva han var glad i å spise. Videre fikk jeg et forslag fra en gutt at han lignet på en dinosaur, fordi han var stor og grønn.



En dinosaur er nemlig mye større enn et monster og han var ikke bare litt stor, men kjempestor! Det eneste som manglet var en hale, dermed var han en dinosaur og en av de farlige, kjøttetende typene. En gutt reiste seg og illustrerte for meg hvordan den kjøttetende dinosauren ser ut, med hendene fram foran seg og med et sint uttrykk i ansiktet. Da vi hadde funnet ut dette om «dinosaur», spurte jeg om han var slem mot alle – til og med barn? Nei, det var han ikke. Dinosauren og Iver kunne være venner foreslo barna. Altså var ikke dinosauren bestandig slem.

4.3: Figur 3



«*Han het Bjørnar!*» - Jente1, 5 år

«*Han e slem*» - Gutt 5 år.

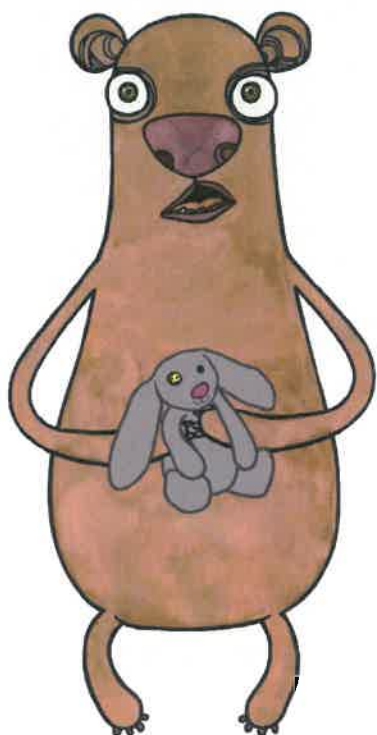
«*Kanskje han e redd barn?*» - Jente2, 5 år

«*Han e mest redd dem minste ungan og ikke dem store ungan.*» - Jente2, 5 år

«*Når han e redd trøste han sæ med kosebamsen sin.*» - Jente3, 5 år

«*Han bor i en busk i skogen*» - Jente2, 5 år

Da jeg viste fram figur 3, husket de at han et Bjørnar og at han var slem i boka. Ja, han var



kanskje litt slem i boka, men synes dere han ser slem ut spurte jeg. Nei, etter å ha sett litt på figuren fant vi ut at han så mer redd ut. Dermed var det litt usikkert om Bjørnar egentlig var slem, men kanskje redd for alt mulig? Da jeg stilte spørsmål om hva han kunne være redd for, fikk jeg et forslag av ei jente at han kanskje var redd barn. Han var spesielt redd de aller minste barna og mindre redd de som var større. Videre fant vi ut at Bjørnar bodde i en busk i skogen. Han hadde også kosebamse som han trøstet seg med, fordi han ofte var så redd.

Da vi hadde blitt bedre kjent med figurene, spurte jeg om de kjente hverandre. Ja, Iver og dinosauren var venner. Bjørnar som bare var redd, likte nok best å

Illustratør i barnehagen

være hjemme i busken sin. Videre ville jeg vite hvor stor dinosauren var i forhold til Bjørnar og Iver. Dermed tegnet jeg en liten gutt på et ark og spurte hvor stor dinosauren var når han sto ved siden av. Barna viste meg hvordan jeg skulle tegne, slik at størrelsen ble riktig. Deretter tegnet jeg Bjørnar ved siden, litt større enn gutten. Da fikk jeg et forslag fra en gutt at dinosauren ville spise Bjørnar. Oi, hva er det som skjer da, spurte jeg. Vi fant dermed ut at Bjørnar ble fanget i magesekken til dinosauren og at han kunne se pusterørene til dinosauren. Han kunne også høre hjertet inni der.

4.4: Tegneaktivitet



Etter at vi hadde snakket litt om hvordan Iver, Dinosauren og Bjørnar hadde forandret seg siden sist, spurte jeg barna om vi kunne tegne hvor figurene bor. Jente1 forklarte at hun skulle tegne hjemmet til Bjørnar. Hun startet med å tegne et tre, med brun stamme og en grønn dott over – imens forklarte hun at bjørner pleier å bo i skogen, dermed gjør også Bjørnar det. Etter at hun hadde tegnet treet, brukte hun den utklippede figuren og la den på arket for å tegne omriss rundt figuren. Etter tegnet hun detaljene inni omrisset, mens hun så etter figuren som lå ved siden av. Dermed hadde hun tegnet Bjørnar der han bodde. Senere tegnet hun små blåe prikker på treet bak figuren, mens hun forklarte at det var bær. Jeg spurte om det var blåbær på treet, men fikk forklart at det var bjørnebær – Bjørnar var nemlig veldig glad i bjørnebær.

Illustratør i barnehagen



Jente, 5 år. «Bjørnar i skogen, ved et tre med bjørnebær».

Jeg forsøkte å følge med på alle barna rundt bordet og fikk med meg at de fleste hadde begynt med det samme som den ene jenta, nemlig trær og hjemmet til Bjørnar. Treets form var noe sammenlignbart hos de fleste, der den karakteristiske brune trestammen med en grønn dott på toppen gjentok seg flere plasser. Dinosauren ble også tegnet i skogen. De byttet på å bruke de utklippede figurene for å lage omriss rundt dem på arkene sine. Etter la de figuren ved siden av arket og tegnet etter detaljene som var i midten.



Jente1 og jente2, 5 år. «Dinosaur i skogen»

Illustratør i barnehagen

Jente2 tegnet noe som kunne tolkes som stjernehimmel over trærne og figurene, da jente3 hadde begynt tegneaktiviteten med å lage prikker med flere forskjellige fargetusjer på hele arket sitt.



Jente1 og 2, 5 år. «Prikker på arket» og «Bjørnar i skogen med stjernehimmel over»

Jente4 plukket også opp denne teknikken, etter at hun hadde tegnet ferdig omrisset av Iver på arket. Jente4 hadde ikke vært med på noen av de andre aktivitetene tidligere. Jeg fikk forklart at hun hadde tegnet en magisk vegg og at det var en skattkiste inni veggen.



Jente 5 år, «magisk vegg og Iver».

Illustratør i barnehagen

Jente5 hadde også begynte å tegne hjemmet til Bjørnar, med en lang og grå stripe langs arket, med trær ved siden. Jeg spurte jenta hva hun tegnet og jeg fikk forklart at det var en sti i skogen, for uten stien kunne Bjørnar gå seg bort. Hun forklarte videre at hun tegnet huset til Iver ved stien.



Jente 5 år, «Sti gjennom skogen til Bjørnar, med huset til Iver ved siden»

5. Analyse

Fra begynnelsen av planleggingsfasen til forskningen og funnene, har det skjedd enkelte oppdagelser på veien. Hele opplegget startet med å prøve ut noe, for så å finne ut hvordan jeg kunne ta utgangspunkt i den første utprøvingen til den neste. Det handlet hele tiden om å være forskende og prøve seg fram, for å komme nærmere problemstillingen. I denne delen av oppgaven tar jeg for meg hva jeg oppdaget og lærte underveis i prosessen, ved hjelp av relevant teori knyttet opp mot funn. Videre i kapittelet diskuterer jeg hvordan disse erfaringene kan tas med videre og utvikles i arbeid med barn i barnehagen.

5.1: Lyttende pedagog

Et såkalt *møte* mellom meg og barna, er en benevnelse jeg tar opp først i metoddelen og som gjennomsyrrer oppgaven der det handler om prosessens forløp. I denne sammenheng er Bubers møtebegrep relevant å nevne i forhold til mitt barnesyn, der jeg møtte barna som mennesker med verdi. I et slikt møte vil ikke en kunnskap- og erfaringsforskjell spille noen rolle. Mitt fokus var at barnas uttrykk skulle komme på banen, der jeg så på barnas kunnskap og erfaring som verdifullt til min forskning. Samtidig så jeg på egenverdien i selve opplegget. Det skulle være en god opplevelse, med et rom for å være i øyeblikkene. Hjermann (Bakken &

Hommersand, 2013) beskriver barndommen som verdifull i forhold til å ta vare på det som skjer i et her-og-nå-perspektiv. Kulturopplevelser skal kunne legges vekt på og barnet skal få være barn i denne opplevelsen. I en slik sammenheng tenker jeg pedagogen må være tilstede og støtte opp slik at barn kan få rike og betydningsfulle opplevelser med kulturopplevelser. Gjennom å formidle kunst og estetiske fag, kan pedagogen legge til rette for slike opplevelser og barnet kan få mulighet til å bygge seg opp erfaringer. Så lenge fokuset ligger slik, kan man sammen med barna ta vare på det som skjer og sette pris på nye oppdagelser og opplevelser som skjer på veien. Det er lov å være nysgjerrig og utforskende i slike glimt. Derfor var det viktig for meg å ta barna på alvor, høre på det de hadde å fortelle og videre ta det med i prosessen. Barnas innspill kom til syne gjennom illustrasjonene som jeg presenterte ved neste besøk, som kunne gi barna et eierskap over det vi gjorde.

Over nevner jeg mitt barnesyn, som jeg mener blir godt forklart gjennom Bubers møtebegrep. Det handler altså om en relasjon, det som skjer mellom et menneske og en annen i en dialog. Da vil det være en avgjørende faktor *hvordan* en som pedagog fremtoner seg i dette møtet. For min del var det viktig at barnas tanker ikke ble stigmatisert eller utelatt. I møtet var jeg bevisst maktforholdet som lå mellom meg og barna. Med det mener jeg min *makt* til å styre skuta akkurat i den retningen jeg ville. I pedagogisk virksomhet kan det være en utfordring når medvirkning skal gjennomføres. Den voksne har makt til å påvirke forhold og ta avgjørelser over hodene til barna mesteparten av tiden, til tross for egne overveielser og barnesyn. Det hele rokker seg ned til pedagogens innsikt over maktdefinisjonen som foreligger og hvorvidt medvirkning faktisk skjer i praksis.

Støre Meyer (2005) har som nevnt i teorikapittelet, en fin forklaring på møtet mellom voksen og barn, der den voksne «*toner seg inn til barnet.*» Denne benevnelsen er interessant fordi den handler om at den voksne innretter seg barnets opplevelsesverden. Barnets perspektiv blir ivaretatt. På denne måten kan den voksne lykkes i å skape en god og fortrolig relasjon til barnet. Det kan med dette sees nært knyttet opp den voksnes barnesyn, altså pedagogens personlige bakgrunn, holdninger og verdier. I møte med barna hadde jeg hele tiden mitt pedagogiske grunnsyn i bakhodet. Det var i første omgang en automat som slo seg på i forhold til gamle vaner fra praksis, men som etter hvert ble en selvfølge at jeg skulle følge for å høre det barna *egentlig* fortalte meg. Derfor var det viktig at jeg hele tiden tenkte over mine holdninger og verdier i forbindelse med min pedagogiske framtoning til barna.

Barns medvirkning handler om gi barna rom for å influere og påvirke i sammenhenger som omhandler dem selv. Bae (KD, 2006) har forklaringen om barnets deltakelse i et felleskap og

at denne deltakelsen skal kunne føre til en endring. Ovenfor nevner jeg min oppfatning av barns medvirke som avgjørende for en god prosess og at det videre handler om min evne til å involvere. I denne involveringen skal barna få rom for å komme med sine innputt. Spørsmålet videre blir i hvilken grad mine innvendinger skal spille inn. Sett i lys av barnesynet jeg beskriver, skal barnas utforutsette innvendinger virke med. Jeg må dermed som pedagog legge til rette for at dette skal skje på en god måte, der møtet mellom meg og barna bærer preg av gjensidighet. I denne sammenhengen måtte jeg være igangsetter og initiativtaker for å få hjulene til å trille riktig vei. Men hvilken retning er den riktige? Er det «pedagogisk korrekt» å tenke at prosessen skal i en bestemt retning, når jeg samtidig sier at fokuset ligger på utforutsette hendelser og oppdagelser skapt av barna? Det er her Åberg & Taguchis (2006) begrep «hørestyrke» kommer inn, der det handlet om min evne til å legge mine premisser til side. I utformingen av et idémateriale, fikk jeg erfare at det ble en utfordring. I oppstarten var jeg svært opptatt av at det hele skulle ende med noe og at det måtte bli så fint og flott. I løpet av idémyldringen tok jeg meg selv i å stille noen spørsmål som var altfor ledende – og som krevde et svar jeg på en måte allerede visste. Med det mener jeg at mine forutnelser om et fint sluttprodukt spilte med enkelte ganger og gjorde til at «hørestyrken» min ble svekket.

Ved å være etterpåkløkt, lagde jeg meg en ny regel over min egen væremåte og hvordan jeg forholdte meg til det barna ga meg. Holdningen gikk ut på å se på retningen i prosessen som ubestemt, altså visste verken jeg eller barna hvor prosessen ville ende. Noen knagger måtte jeg sette, som vi i felleskap kunne henge tanker og ideer på, men jeg forsøkte å være var i måten jeg stilte spørsmålene. I felleskap kunne vi bygge videre på en fortelling, der jeg ga innputt i hovedsak for å få barnas hoder i spinn på lik linje som de gjorde hos meg.

Sluttproduktet jeg nevner over kan sammenlignes med en type biprodukt av et produkt. Et endelig sluttprodukt er ikke relevant til problemstillingen, som problematiserer kun selve forløpet. Biproduktet er bildeserien jeg kom tilbake og viste fram som en avslutning. Dette vil jeg presentere i avslutningsdelen av oppgaven. Selve produktet har barna båret fram og er i form av den kreative prosessen vi har hatt.

Møte med kunstnerne

I metodekapittelet nevner mitt ståsted som *instrument* i forskningsprosessen. Et instrument kan bli sett på som et hjelpemiddel eller et verktøy for å gjøre noe enklere. I musikk sammenheng er det et kjent hjelpemiddel for å skape vakker musikk. Denne sammenligningen er ikke så langt i fra den oppfatningen jeg fikk av instrumentrollen i forbindelse med min forskning. Jeg har tatt begrepet fra Dallands (2013) forklaring på forskeren som instrument,

Illustratør i barnehagen

der forskeren i en kvalitativ metode må tenke over sin egen rolle i møtet med mennesker. En umiddelbar tanke var at jeg kunne være instrumentet i møte med barna, der jeg gjenskapte barnas tanker og ytringer gjennom illustrasjoner. På denne måten vil jeg være et pedagogisk instrument i tilretteleggingen av den kreative prosessen. Hva skal til for å komme videre og få barna med på en prosess? Hvordan skal de få oppleve medvirkning og eierskapsfølelse av det vi gjør? Illustratøren vil bli et instrument når illustrasjonene skal utformes, ut i fra barnas innspill. Hva skal gjenskapes og hvordan skal jeg tolke det barna gir meg?

Barna var mine viktigste støttespillere i en prosess mot nye oppdagelser. Jeg var med andre ord avhengig av barnas innspill hele veien for at prosessen skulle nå nye høyder. For å gi et bilde av prosessen med barna vil jeg trekke paralleller til Halvorsens (Schøien, 2013) andre fase i et kunstnerisk forskningsarbeid, som jeg nevner i teorikapittelet. Den andre fasen handler om den delen der kunstuttrykket tar sin form. Det handler om hvordan interaksjonen mellom kunstneren og uttrykket har sitt forløp og at det har en gjensidig påvirkningskraft. Denne skapings- og feedback-prosessen som Halvorsen forklarer, tenker jeg kan sammenlignes med min relasjon til barna i møtet med utformingen av kunstuttrykket. Barna vil i denne sammenhengen være kunstnerne, mens min rolle er deres instrument som illustratøren i utformingen av uttrykket. Her skjedde det et samarbeid mellom pedagogen og illustratøren, som jobbet sammen som et instrument i møtet med barna. Der pedagogen og illustratøren ga impulser til nye innfall i uttrykket, ga barna gjensidig inspirasjon tilbake i forhold til verdifulle funn og til det endelige kunstverket (bildeserien). Idéen er ikke at barna er avhengige av meg for å utfolde seg kreativt, men at vi i en gjensidig handling skaper noe i felleskap.

5.2: Kulturmøtet

Som pedagog vet man at leken er en naturlig væremåte for barnet, som gir oss innsikt i at lekens plassering i barnekulturen må være viktig. I denne konteksten får barnet utløp for bearbeidelse av tanker og til å leve ut hendelser, samtidig som det formidler dette til hverandre underveis. På denne måten møtes ulike kulturfølelser på en plass (i barnehagen), mens de ser etter hverandre og forteller om det de tegner. Formingsaktiviteten vi hadde ga barna mulighet for å treffe hverandres kultur og forutsetninger, gjennom å sitte sammen å tegne. Barna kan få et kulturmøte, med hvert enkelt barns individuelle bakgrunn. Med det sier Bjørkvold (2011) at leken kan bli en brobygger i integreringen mellom to livsmiljøer. Tegneaktivitet i en sosial kontekst kan sammenlignes med lekens natur, der det leves ut (gjennom tegningen) og det blir fortalt en fortelling rundt. På samme måte skjer dette

Illustratør i barnehagen

i for eksempel rollelek, der barnet utspiller et handlingsforløp samtidig som de forteller om det. Sett i en slik sammenheng kan tegneaktiviteter være en integreringsmetode for å opprette vennskap i et sosialt felleskap.

Barnas modelleringsstrategi

Da jeg tilrettela for tegneaktiviteten var det spennende å se hvordan barna valgte å gå fram. Jeg satte frie rammer til hva vi kunne tegne, ved å spørre om vi kunne finne ut hvor figurene bodde. Ellers var måten barna valgte å løse «oppgaven» på, deres valg. Jente1 startet å tegne først. Hun fortalte meg at hun skulle tegne hjemmet til Bjørnar. Dermed dukket det opp et tre på arket, siden hun mente at Bjørnar bodde i skogen. Bjørnar var også glad i bjørnebær, som vokste på treet bak – som var fortellingen hun kom med underveis.

Observasjonen er interessant sett i et sosikulturelt perspektiv, der det handler om å se på faktorene som påvirker barnas tegninger (Haabesland & Vavik, 2000). Med det kan man finne bestemte «maler» som barna tar i bruk i sitt formuttrykk. Denne malen kan sammenlignes med jente1 sitt karakteristiske tre – den lettkjennelige grønne dotten og en brun trestamme under. Det kan ha blitt opparbeidet ut i fra en tidligere tegneaktivitet, der hun har sittet med andre barn og tegnet. Slik sett kan jentas formuttrykk bære preg av erfaringer både fra hjemmet, barnehagen eller andre situasjoner. I en situasjon der barna får mulighet til å sitte i felleskap og tegne, er det også rom for å kommunisere verbalt rundt tegningen. Dette vil være den sosiale og kulturelle konteksten barnet befinner seg i, der de lærer av hverandres opplevelser og erfaring. Som deltakende observatør opplevde jeg at barna tegnet mens de fortalte en fortelling. Formuttrykket som er knyttet til fortellingen, blir dermed formidlet til de andre barna. Jente1 formidlet sin fortelling, nemlig at Bjørnar bor i skogen og spiser bjørnebær fra treet.

Det som var interessant var da resten av barna begynte å tegne, brukte de den samme «tre-malen.» Her ser jeg tendenser til at jente1 som initiativtaker og den *mer kompetente andre* i aktiviteten. Sett i lys av Flems (Frisch, 2008) teori er den mer kompetente andre en som har opparbeidet mer erfaring i forhold til den andre i den sosiale og kulturelle konteksten. En årsak som er med å forsterker jente1 som «den kompetente andre», kommer fra da jeg var i praksis. I uformelle observasjoner så jeg flere ganger den samme jenta som initiativtaker i tegnesituasjoner. Hun var en av dem som ofte satt å tegnet uoppfordret i felleskap med andre barn og som mest sannsynlig opplever mye mestring i aktiviteten. I følge Flem (ibid.) bruker barnet en strategi for å nærme seg nye erfaringer og oppdagelser, ved å herme etter og kopiere former fra hverandre. På denne måten vil barnet opparbeide seg nye oppdagelser og erfaringer

Illustratør i barnehagen

fra et annet barn med mer erfaring. Denne tendensen kjente jeg igjen da det samme uttrykket, eller malen, dukket opp flere plasser rundt bordet. Barna plukket opp en tegnestil og påvirket hverandre. Slik kan man si at barn skaper og former sin egen kultur.

Pedagogens strategi

Med det samme tok jente1 initiativ til å bruke Bjørnar-figuren som en fysisk mal på arket. Etter la hun figuren ved siden og tegnet etter detaljene i midten. Resten av barna gjorde det samme, der de byttet etter tur på figurene som lå til rette. Dette kan sees i lys av Wilson & Wilsons *modelleringsstrategi*, der barnet bruker en metode for å lære seg nye formuttrykk. Barnet hermer etter en gitt form, som ligger til rette i situasjonen. Med det ferdige omrisset av figuren, gjalt det å gjengi detaljene – øynene, nesen og munnen måtte plasseres. Vygotsky (Frisch, 2008) forklarer barnets utgangspunkt i læringsprosessen som det *aktuelle utviklingsnivå* – det er der barnet befinner seg i sin læringsprosess. Jente1 går inn som et eksempel med sin tre-mal, som tilsvarer hennes aktuelle utviklingsnivå. Denne formen hadde hun innebygd fra før. I tegneaktiviteten fikk barna prøve seg på noen nye elementer, som kunne være med å stimulere og endre deres aktuelle utviklingsnivå. Da kan man si at det *potensielle utviklingsnivået* (ibid.) vil være der barna lærer seg en ny måte å tegne øyne, nese og munn på. I denne sammenhengen var formuttrykket de hermet etter en bjørn. Kanskje kommer dette til syne neste gang barnet tenker å tegne en bjørn.

Støttende stillas

Veien mellom det aktuelle utviklingsnivå og det potensielle utviklingsnivå, vil være en strekning som Vygotsky (Frisch, 2008) kaller *den nærmeste utviklingssonen*. Det er en sone der barnet er avhengig av en voksen for å komme til neste nivå. Hensikten i aktiviteten var ikke at de utklippte figurene skulle bli en mal, men å gi rom for å komme med nye innspill i forhold til figurenes omgivelser. Det var med andre ord ikke et bevisst valg for å støtte opp i barnas tegneutvikling. Mitt fokus i situasjonen var hovedsakelig å gi en positiv opplevelse og å vekke barnas nysgjerrighet og skaperglede.

Tidligere spør jeg om barn får noe mer ut av tegneprosesser enn selve egenverdien av å være i opplevelsen. Da kan det være hensiktsmessig så se nærmere på Tharp & Gallimors teori om pedagogen som *støttende stillas* (ibid.). I en slik forbindelse blir modellering en strategi for *den voksne* i forhold til å gi barnet stimulering i sin tegneutvikling. Det jeg gjennomførte som et bevisst valg i forhold til pedagogisk støtte, var Tharp & Gallimores *veiledet oppdagelse* (ibid.). Målet jeg satte var som sagt opplevelsen og selve verdien av å være i øyeblikket av

Illustratør i barnehagen

tegneaktiviten, derfor satte jeg ganske vide rammer for det vi skulle gjøre. Det kan forklares som veiledet oppdagelse.

Intensjonen var altså at aktiviteten skulle være lystbetont. Jeg ønsket at barna skulle få rom for å ta i bruk sitt perspektiv og opplevelsesverden inn i uttrykket. Da barna valgte modelleringsstrategien på egen hånd, kunne jeg se at læringsprosesser helst skjer der det ikke blir «påtvunget». Pedagogen må kunne legge til rette for en læringssituasjon der pedagogens intensjon om barnets oppnåelse av læring ikke styrer eller tar over den gode opplevelsen. Egenverdien av kulturopplevelsen må kunne settes først, for at læring skal skje.

Barn og kreativitet

I forskningsprosessen var jeg avhengig av at barna skulle få en frihet til å bruke sin fantasi og sitt kreative vesen. Dette handlet om min evne til å inkludere barna med i prosessen, men samtidig var deres deltakelse avgjørende for det som dukket opp av tanker og idéer. Under teorikapittelet diskuterer jeg barnets evne til å være kreativ og at barn har sin egen måte å være kreative på. Det vil si at et barns kreativitet ikke kan sammenlignes med den voksnes kreativitet, der det egentlig spiller ut på definisjonen av hva som er en kreativ person. En kreativ person kan bli sett på som fantasifull og nyskapende, med en evne til å kombinere elementer på en overraskende eller alternativ måte (Haabesland & Vavik, 2000). Dette er interessant å se på fordi barnet utspiller sin fantasi på en annen måte enn voksne. Da kan det handle mer om barnets frie natur og fryktløshet for å uttrykke seg.

Sett fra egen erfaring kan jeg si at vi voksne har en tendens til å vokse av oss denne type kreativitet. Kan det være noe med at den logiske tankegangen setter inn og ødelegger for at nye sammensetninger av elementer kan skapes? Kanskje de strenge reglene vi setter innen vår logikk kommer i veien og gjør at vi ikke tørr å være kreative nok? Med en slik tanke kan man si at barn er mer kreative enn voksne, fordi de er friere. I barnets naturlige væremåte, er det rom for nysgjerrighet og utforsking. Barnets åpenhet for nye og ukjente ting, kan bringe fram nye og morsomme oppdagelser hele tiden. Med det kan et tilrettelagt opplegg med barn, med et fokus på barns fantasi og kreative utfoldelse være spennende. De tankene som dukker opp, vil da være barnas egne. Det er bare opp til den voksne å plukke dem opp.

5.3: Lyttende illustratør

Siden jeg sitter med en kompetanse som illustratør, vil jeg representere denne illustratøren og synliggjøre den som en ressurs. Tidligere i oppgaven diskuterer jeg hvorvidt min pedagogiske kompetanse spiller inn i et tilrettelagt opplegg sammen med barn. I denne delen ønsker jeg å

ta for meg illustratørens deltakelse og hvordan den kan brukes i barnehagen. Jeg vil belyse hvordan jeg som illustratør gikk fram, samtidig som jeg sammenligner prosessen vår med Graham Wallas (Haabesland & Vavik, 2000) faseteori i forhold til en kreativ prosess. Dermed er det interessant å se flere nyanser av et slikt opplegg. Går det an å dra det lengre? Hva kunne eventuelt blitt arbeidet videre med, ut i fra det som har kommet fram i min forskningsprosess?

Kreativ prosess

Under overskriften «Møtet med kunstnere» sammenligner jeg et forskningsarbeid mot utformingen av et kunstverk, med oppdagelsesreisen jeg hadde i felleskap med barna. I Graham Wallas (Haabesland & Vavik, 2000) teori, handler det om fire faser kunstneren forholder seg til i en kreativ prosess. Den kreative prosessen handler om et kreativt forløp, der elementer dukker opp gjennom arbeid over en viss periode. Jeg fant mange av disse fasene relevante til det forløpet vi hadde, der jeg ser likheter mellom kunstneren og barna. Da vil jeg skille mellom barna som kunstnere og meg som illustratør og instrument. De fire fasene kan sammenlignes med den situasjonen illustratøren befant seg i, da illustratøren skulle forme kunstnerens verk – altså illustratørens prosess.

De fire fasene Wallas snakker om, kalles *forberedelse, inkubasjon, illuminasjon og verifikasjonsfasen* (ibid.). De har ikke en bestemt rekkefølge, men har en innvirkning på hverandre i forhold til hvilken retning en kreativ prosess kan ta. Slik jeg ser det var det avgjørende for vårt forløp hvordan jeg som igangsetter sparket i gang hele prosessen. På forhånd hadde jeg tatt et valg om å ta utgangspunkt i bildeboka jeg hadde laget. I forberedelsesfasen fikk jeg på en måte en bekreftelse for dette valget og hva som kunne tas med videre i forløpet.

I resultatdelen henviser jeg til idémyldringen som skjedde ved mitt andre besøk i barnehagen. I idémyldringen dukket det opp noen nye impulser til fortellingen vår, samtidig som at jeg fikk nyttig informasjon til det barna likte fra da jeg leste høyt fra boka ved første besøk. Det barna husket på er i mine øyne det som opptok deres interesse. Dette kan sammenlignes med innsamlingen av den nyttige informasjonen i Wallas (Haabesland & Vavik, 2000) forberedelsesfase. Den nyttige informasjonen var i denne sammenheng barnas interesser og impulser til nye oppdagelser. Siden prosessen skulle gå i en retning mot å skape noe som var basert på barnas interesser, var det altså bare å fortsette i denne retningen.

Mellom hvert besøk i barnehagen ble min oppgave å samle alle tankene og ideene jeg satte igjen med, slik at det ga mening og kunne bearbeides. Gjengivelsen av det oppsamlede

Illustratør i barnehagen

materialet skjedde gjennom illustrasjonene jeg tegnet. Her kan jeg vise til figurenes synlige transformering i resultatene. Figurene blir redesignet ut fra det jeg fikk ut av idemyldringen sammen med barna. Dette kan sammenlignes med *inkubasjonsfasen*. Wallas (Haabesland & Vavik, 2000) beskriver fasen som en periode der det kvernes og bearbeides. Fordelen med denne fasen var at enkelte funn kunne legges bort for en stund, for å hele tiden bli tatt fram igjen. Mellom møtene i barnehagen ble det rom for en slik bearbeiding, der jeg mesteparten av tiden gikk og kvernet på alle inntrykkene jeg hadde fått og alt det vi hadde diktet opp. Mens jeg satt og arbeidet med illustrasjonene fikk jeg en slik mulighet – der tankene kunne samle seg og jeg fikk tenke ut hvordan jeg skulle bruke det barna ga meg. Da hjalp også det å holde tankeprosessen i gang mens jeg tegnet – slik at det oppsamlede materialet kunne komme til live. Spørsmålene jeg stilte meg selv var hvordan skulle jeg sette alt sammen, slik at det ga noe tilbake til neste besøk. Videre hva som skulle til for å komme videre i prosessen, for å få nye ideer fra barna.

Det viktigste var at arbeidsprosessen ikke stoppet opp. Ifølge Wallas sin teori, kan det være naturlig at inkubasjonsfasen etterfølges av *illuminasjonsfasen* (Haabesland & Vavik, 2000) nettopp av denne grunn. Det er nemlig her kunstneren drives videre ved å være engasjert i arbeidet. Det er det hardtarbeidende gyvet kunstneren får når en kan holde på med noe som engasjerer. At barna viste engasjement for det jeg hadde laget og som var ment for dem, var hele veien en motivasjon til å føre arbeidet vårt videre. Her var det viktig at jeg opprettholdt motivasjonen og arbeidet videre med holde det gode tilstedeværelsen oppe hos barna. Videre sier Wallas (ibid.) at Illuminasjonsfasen kan bære preg av noen aha-opplevelser – som vil si at kunstneren får noen åpenbaringer til det videre arbeidet. Ved å gi noe tilbake til barna, gjennom illustrasjonene – var tanken at barna kunne finne igjen sine ideer og føle et eierskap over det.

Illuminasjonsfasen kan kalles et vendepunkt i vår prosess og kan sees i lys av tegneaktiviteten, der vi skulle finne ut hvor figurene bodde. I denne sekvensen fikk barna rom for å utfolde seg med sine formuttrykk på arket. Her satte jeg rammene med spørsmålet; Hvor bor Bjørnen, Iver og Dinosauren, skal vi tegne stedet? Da tegneøkten var over, hadde jeg en samling av tanker og idéer i barnas tegninger, sammen med noen fortellinger jeg hadde fått tidligere. Fortellingene var i denne sammenheng dyrebare for det jeg tok med videre i illustrasjonene, samtidig som jeg lot meg inspirere av noe av formuttrykkene barna brukte. Jeg hadde med andre ord godt med materiale til rådighet for den endelige bildeserien, som kan sammenlignes med *verifikasjonsfasen* Wallas (Haabesland & Vavik, 2000) beskriver.

Illustratør i barnehagen

Videre i drøftingskapittelet vil jeg se nærmere på enkelte funn i forhold til barnas tegnemønster og hvordan det gikk for seg da den første begynte å tegne, til den andre og så videre.

Hvor hører illustratøren til i barnehagen?

For å ta i bruk illustratøren i barnehagen som en ressurs måtte jeg også ta i bruk den pedagogiske kompetansen. Ved at disse to rollene møttes et sted på midten, kunne jeg bruke pedagogien i møtet med barna og illustratøren i kulturformidlingen. Jeg opptrådte på en måte som en illustratør med pedagogbriller på. I teoridelen beskriver jeg barnas møte med bildebøker og andre medier, som de omgås på daglig basis. Samtidig nevner jeg at barnehagen er et viktig holdepunkt for barnas opplevelse av kultur generelt. Og på dette holdepunktet vil barna ha et rom for å skape kultur. Derfor er det viktig at dette blir ivaretatt og praktisert til enhver tid i barnehagen.

Bildeboka er som nevnt av Mjør, Birkeland & Risa (2006) en multimodal tekstform, som vil si at tekst og bilde formidler noe sammen. Om det så tematiserer vanskelige/gode situasjoner leseren kan kjenne seg igjen i, eller noe leseren vil lære mer om – er det viktig at det fanger målgruppens interesse. Det er ingen tvil om at det finnes noe for enhver smak, men jeg tenker uansett at målgruppen skal få det de er ute etter. En mulighet for å *tilpasse* budskapet i kulturformidlingen til barn kan da være en god løsning. For å skape barnekultur, tenker jeg at barna må få ha en stemme og påvirke den. I samsvar med det som står i Rammepplanen (KD, 2011), skal barna få være med å påvirke og oppleve kultur – for, med og av dem selv.

Barnekulturen bør i aller høyeste grad være influert eller laget av barn selv. Deres opplevelsesverden, interesser og vilkår skal kunne tas med og brukes. Samtidig må en kunne ivareta øyeblikkene, det som skjer i møtet mellom kultur og barn. Hvordan skal det ellers kunne bli kalt barnekultur?

Sett i et perspektiv der illustratøren er ute i barnehagen, kan en se for seg et scenario der den voksne tegner sammen med barna. Da kan den voksne være den Flem (Frisch, 2008) forklarer som «den kompetente andre», der barna plukker opp formuttrykk tegnet av den voksne. I en slik situasjon vil den voksne som illustratør ha opparbeidet en god del erfaring og kompetanse innenfor diverse tegnestiler og vil ha det som et slags spesialiseringsfelt. I mitt tilfelle har tegningen utarbeidet seg siden jeg var barn og til jeg ble voksen. Med det har jeg også hatt et fokus på barneperspektivet da jeg utarbeidet min strek i løpet av illustrasjonsutdanningen, noe som kan synes i formuttrykket og tegnestilen jeg bruker.

6. Avslutning

I forskningsprosessen var illustratøren avhengig av en pedagogisk framtoning i møte med barna. Pedagogen så på verdien i selve prosessen, sin framtoningen til barna og viktigheten med å engasjere til barnas medvirkning gjennom kreative utfoldelse og skaperglede. Barnas tanker, ideer, synspunkt og fantasi kom dermed til syne gjennom illustratørens arbeid med å gjenskape dette gjennom illustrasjoner. På denne måten ble ikke illustratørens arbeid bare laget for barn, men i samarbeid med barn. Barna fikk være med å formidle, utforme og bearbeide et materiale som i gjengjeld kan brukes som kulturformidling tilbake i barnehagen. Vi voksne har dermed mye å se og lære av barna. Gjennom å være tilstede i øyeblikkene og ha et mot til å være tulle og kreativ, kan vi i felleskap skape kunst- og kulturopplevelser vi kan bygge videre på.

Når illustratøren kan involvere barna med på en prosess mot å lage barnekultur i barnehagen, er barna skaperne, dikterne og kunstnerne. I vår prosess fikk barna påvirke underveis i utformingen, ved å være med å tegne og forfatte. Formuttrykket forandret seg stegvis – det skjedde endringer som barna var med på. Jeg fikk i denne sammenheng prøve ut hvordan en på best mulig måte *kan* gå fram. Siden jeg i denne omgang ble nødt til å avslutte prosessen med barna, sørget jeg for å ordne et siste besøk i barnehagen som en avslutning. Her presenterte jeg den endelige bildeserien, som var et produkt basert på prosessen vi hadde hatt. Med det fortalte jeg en liten fortelling til hvert bilde, mens jeg viste det fram for samme barnegruppen som hadde vært med på prosessen. På denne måten kunne jeg inkludere noen av barnas sitat og fortellinger rundt tegningene, i det jeg formidlet gjennom bildene. Jeg viser til vedlegg 2, der jeg har lagt med bildeserien.

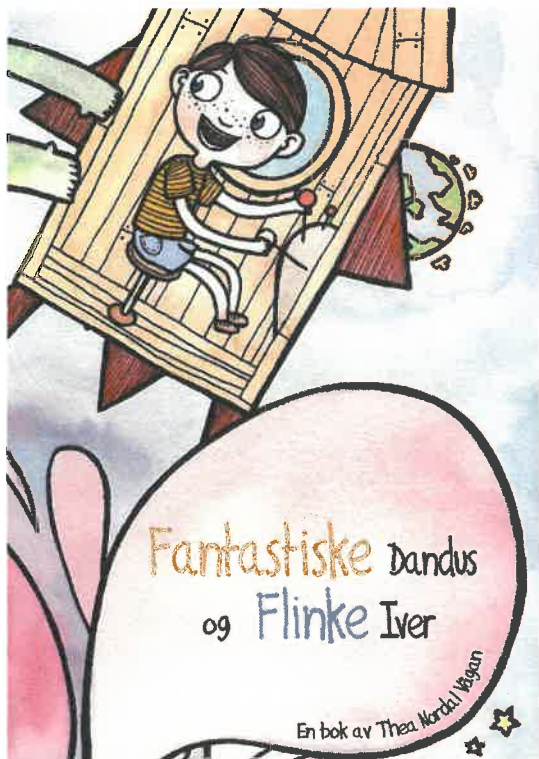
Prosessen vår var altså en liten utgave av det jeg mener kunne blitt tatt videre på et større plan. I metodekapittelet vurderer jeg hvorvidt mitt metodevalg var den beste i forhold til fordypning av problemstillingen. Med større tidsrom og ytterligere anledning for samhandling med barna, nevner jeg at et slikt opplegg kunne blitt så mye mer. Da tenker jeg på en videreføring av forskningen, der det kan lages en fullstendig bildebok der prosessen fortsetter. Dette tenker jeg er en realistisk tanke å ta med seg videre til arbeidet ut i barnehagen. Hva kan illustratøren gjøre videre for å involvere barna i utformingen av en bildebok, skapt av barn?

Kilder

- Barsotti, A., Maechel, I. & Wallin, K. (1. utg. 1981). *Ett barn har hundra språk: om skapande pedagogikk på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Sveriges Utbildningsradio AB
- Bjørkvold, J.-R. (2011). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Frisch, N. S. (2008). Når øyet styrer hånden - om mestring i barnehagen.
- Haabesland, A. Å. & Vavik, R. (2000). *Kunst og håndverk - hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjermann, R. (2013) *Kunsten er barnas språk, kulturen deres arena*. (s. 23 - 29). I. Bakken, M. Hommersand, s., B. (red.). (2013). *Barn, kunst og kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (1. utg. 2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur - om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen Akademisk forlag.
- Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2006). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Schøien, S. K. (2013) *Det muntliges kunst*. (s. 83 – 95) I. Østern, A.-L., Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E (red.). (2013). *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meyer, E. (2005). *Pedagogisk lederskap i barnehagen; praktisk refleksjon i handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åberg, A. & Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1



Fantastiske Dandus og Flinke Iver

En bok av Thea Nordal Vågan

3



4



5



Plutselig fløy det noe rart ut av munnen min!

6



Ah, ditt monster! Du spiste nesten opp trevareldet mitt! ropet en gutt

"Et monster? Hvor, hvor? Hjelpe!" ropet jeg.

7



Gutten begynte å le og fortalte han at han het Iver og at han var flink.

"Hvem er du?" spurte gutten meg.

"Jeg er Dandis fra planeten Baluba, og er ganske fantastisk. Jeg spiser trær fordi de smaker som pørris" sa jeg.

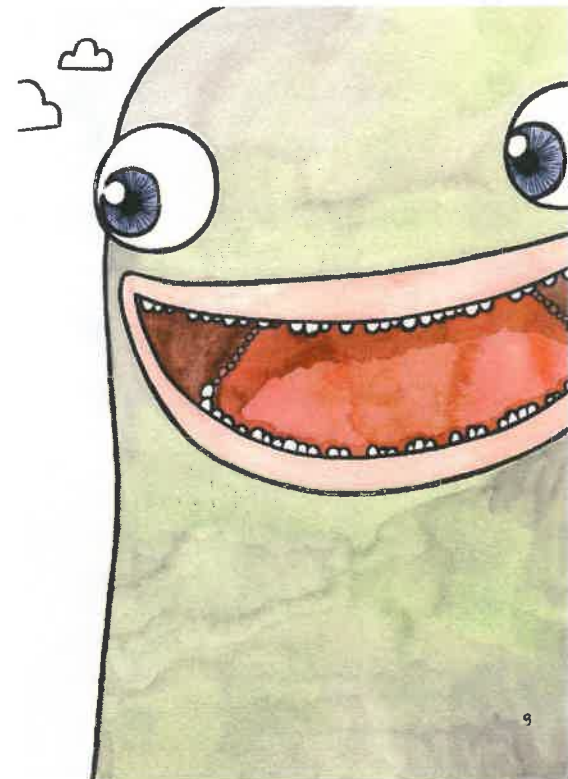
"Hjemne på Baluba smaker trærne mye bedre enn pørris. Håne-måner er også godt. Jeg savner vennene mine, Bjørn og Joffa. De passer alltid på meg," sa jeg til Iver.

- "Hvordan i alle dager kom du ned fra verdensrommet - og hva er måne-måner?" spurte Iver meg.

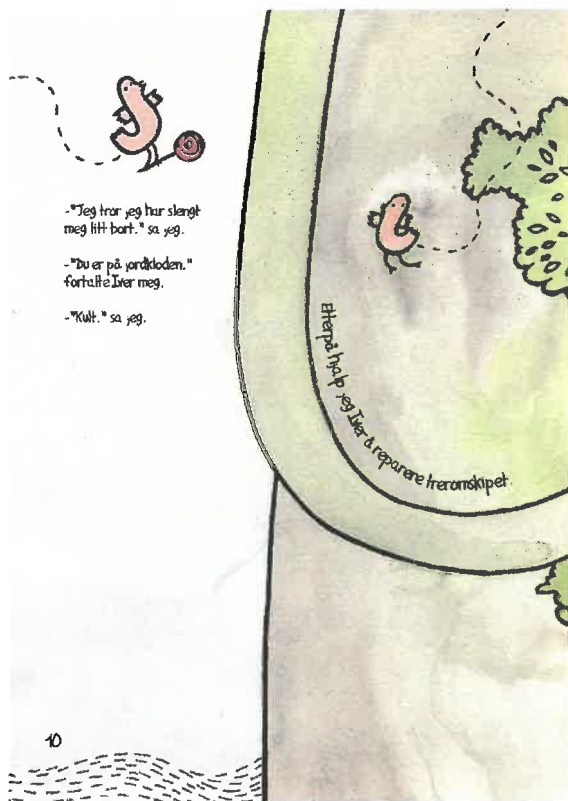
- "Ah, det var da. a l i d e l e s l i t t e n o e p r o b l e m ! J e g s k a m m e g m e l l o m s k y e n e o g s k y e n e , n e s t e n s o m T a r z a n i j u n g e l e n . J å , o g H å n e - m å n e r - d e t e r m å n e n t i l e n m å n e , k a n d u w e l l s k y n n e " s a j e g . I v e r s å l i t t f o r f a m n e t u t , m e n s å m å t t e h a n l e l i t t i g j e n .

Pyltsann, tenkte jeg.

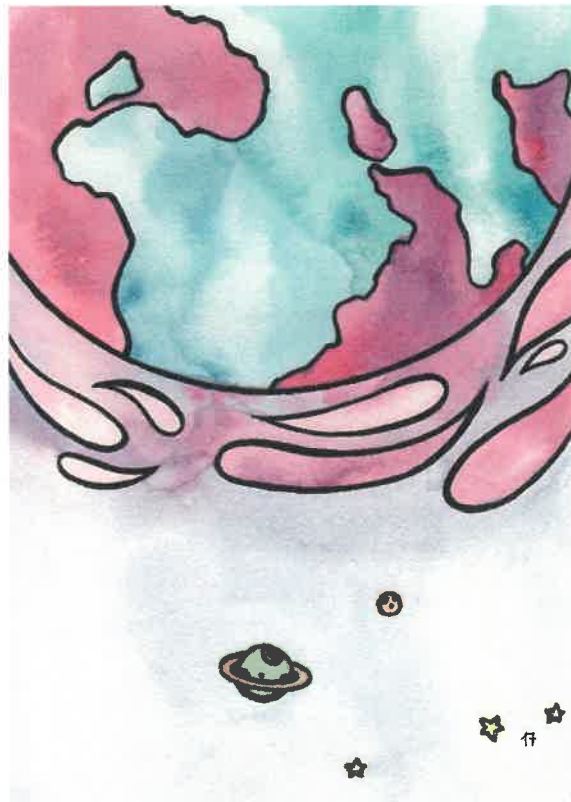
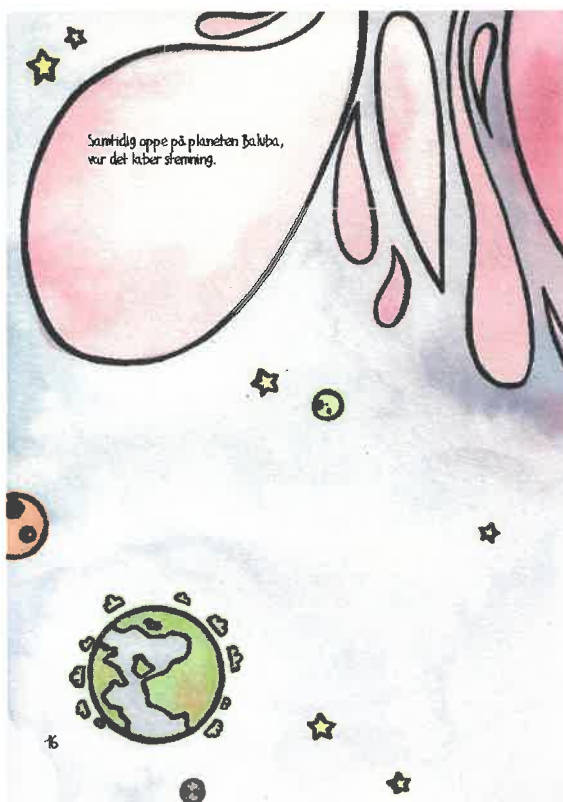
8

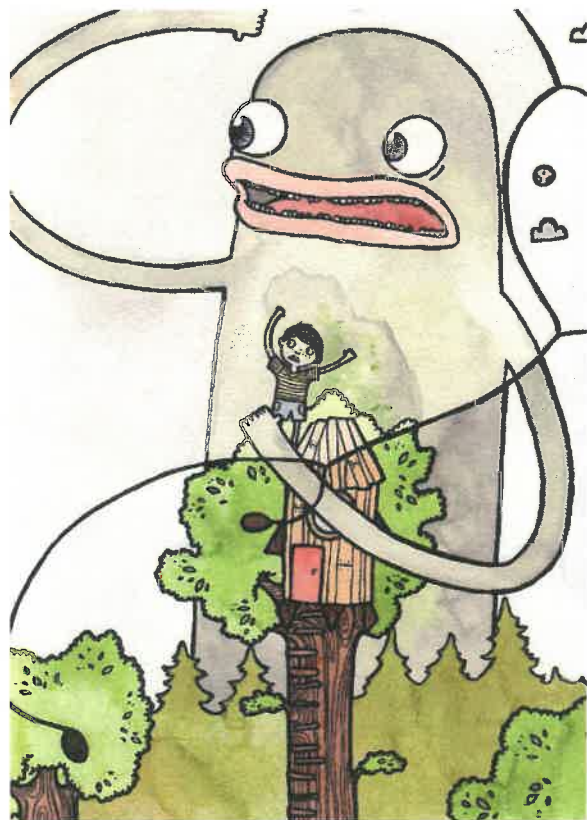
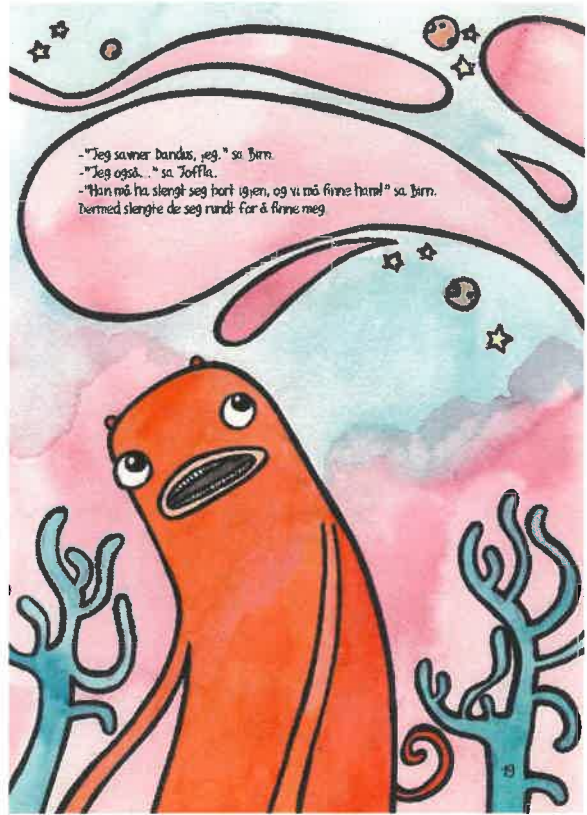


9

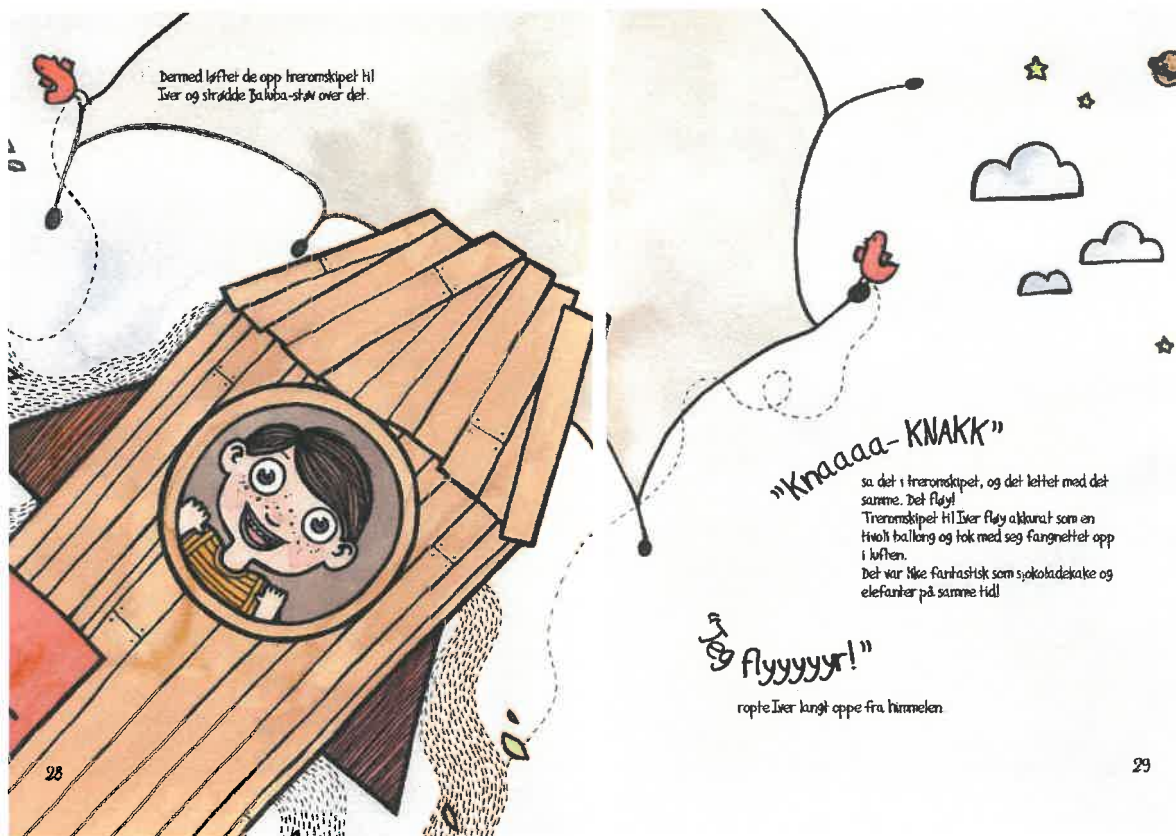
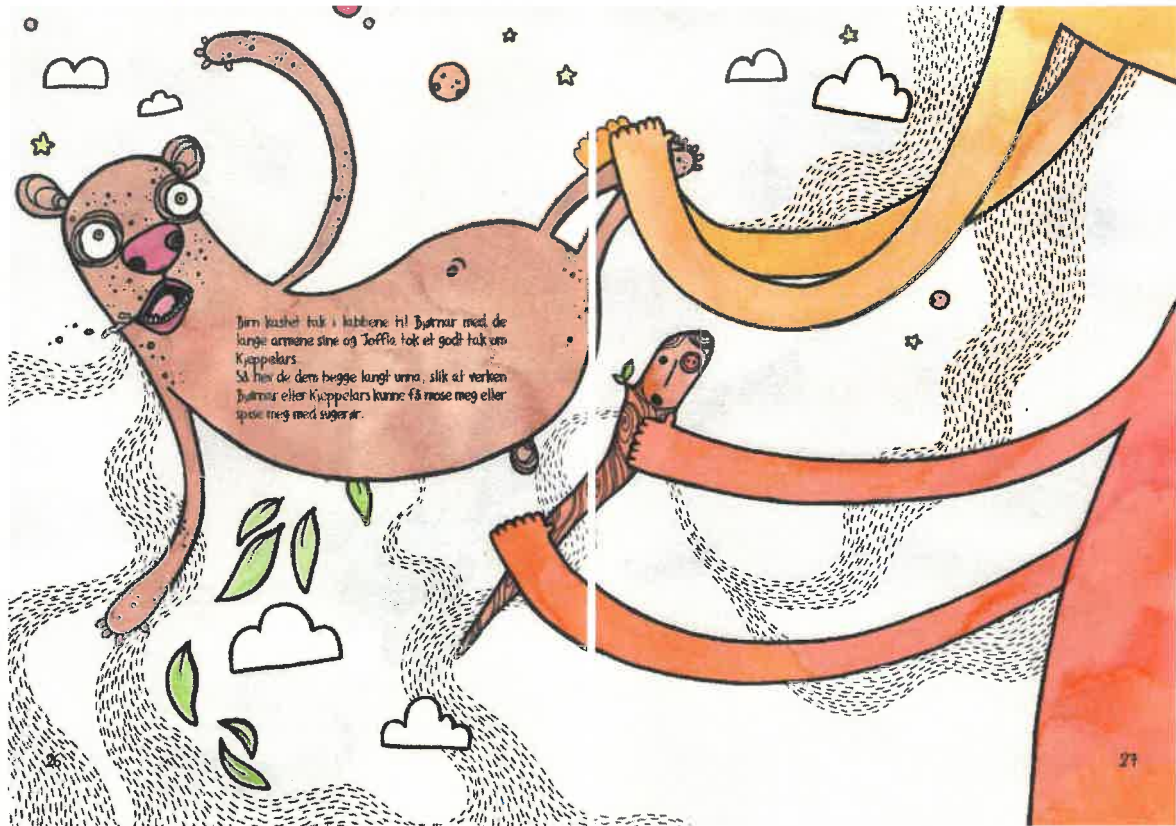


Illustratør i barnehagen









Illustratør i barnehagen



Snipp snapp snutt, da var jammen meg dette Baluba-eventyret slutt!



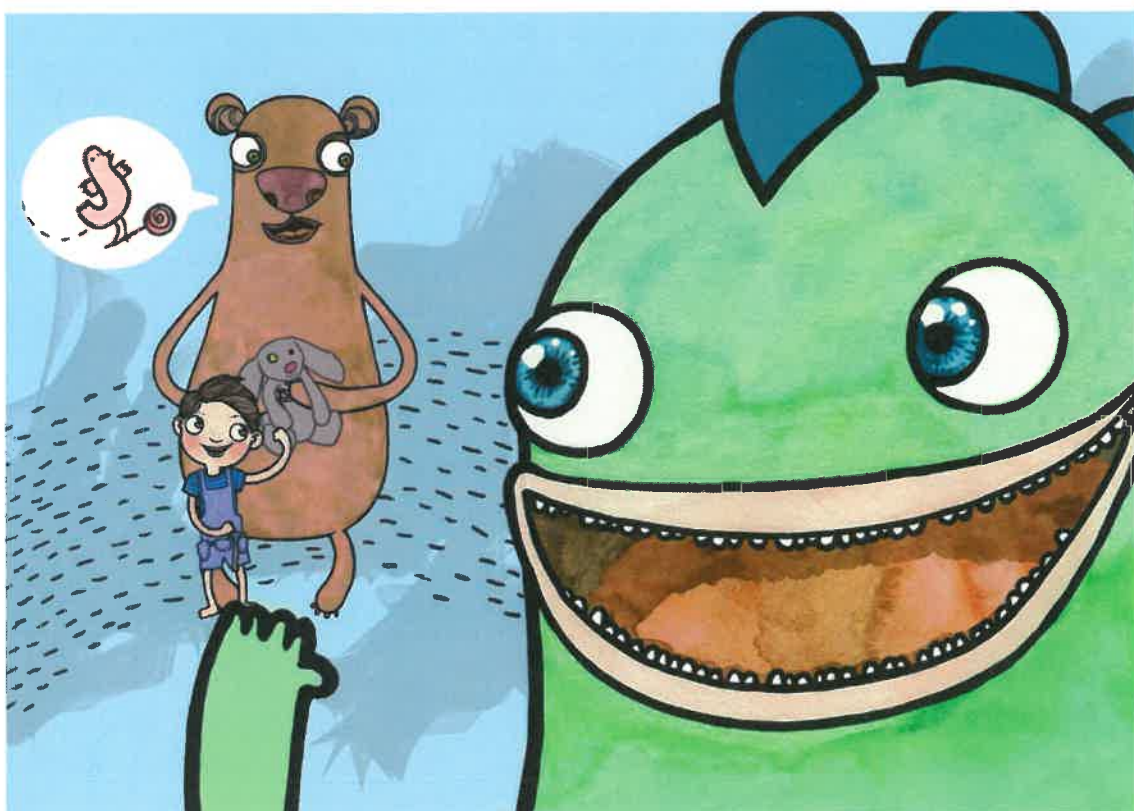
Vedlegg 2



«Iver og Dinosaur bygger hus på toppen av treet»



«Bjørnar i busken»



«Iver, Bjørnar og Dinosaur blir venner»