

Barns kunstmøte som impuls for skapende virksomhet i barnehagen.

«Hvordan kan barnehagelæreren tilrettelegge for et kunstmøte som gir barn impulser til egen skapende virksomhet?»

Idun Skogstad

[kandidatnummer: 3]

Bacheloroppgave

[BKBAC3900]

Trondheim, april, 2024

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

Abstrakt

Målet for mitt prosjekt og mine undersøkelser i forbindelse med bacheloroppgaven, var å avdekke en mulig fremgangsmåte for meg som fremtidig barnehagelærer for kunstfaglige prosesser. I denne sammenhengen har jeg sett på hva en barnehagelærer med kunstfaglig kompetanse kan være, og hvilket forarbeid og kunnskaper som er nødvendige for å tilby barnehagebarn opplevelser med kunst og skapende virksomhet av høy kvalitet. Min intensjon for prosessen med å utføre og skrive en praktisk-estetisk bacheloroppgave var et ønske om å gi barn mulighet til å oppleve kunst og kultur, og at denne opplevelsen skulle inspirere til deres egen skapende virksomhet. Dette ble uttrykt i følgende problemstilling:

«Hvordan kan barnehagelæreren tilrettelegge for et kunstmøte som gir barn impulser til egen skapende virksomhet?»

I denne oppgaven har det vært relevant å se på hva som kjennetegner barn og deres væremåte i estetiske møter, både i møter med eksisterende kunst, og i møter med materialer og teknikker der de selv skal være skapende. Dette har ledet meg til å studere teorier innen kunstdidaktikk, kroppsfenomenologi, intraaktivitet og performativ estetikk. I det praktisk-estetiske arbeidet med barnegruppen, har jeg tatt utgangspunkt i prosjektarbeid som metode.

Dette er en bacheloroppgave sterkt preget av et grundig praktisk-estetisk arbeide, der det praktiske har hatt stor betydning for min erkjennelsesprosess og for min utforskning av eksisterende teorier. Erfaringen har lært meg å ta i bruk meg selv, min kunnskap og skaperglede, i likeverdige møter der jeg kan lede an gjennom å lytte til barna, og der jeg er bevisst deres kroppslige og sanselige måter å utforske og forstå verden på.

Table of Contents

<i>Idun Skogstad</i>	0
Bacheloroppgave	0
1. Innledning	3
1.1. <i>Bakgrunn for valg av problemstilling</i>	3
1.2. <i>Gode opplevelser med kunst og kultur</i>	3
2. Teoretisk rammeverk for oppgaven	4
2.1. <i>Hvorfor skal barnehagebarn bli kjent med kunst og kultur?</i>	4
2.2. <i>Hvordan bør et møte mellom barn og kunst være</i>	4
2.3. <i>Performativ estetikk</i>	5
2.4. <i>Barns skapende etterarbeid</i>	6
2.5. <i>Hva skal en barnehagelærer med kunstfaglig kompetanse være?</i>	7
2.6. <i>Kunstdidaktikk</i>	7
3. Metode	8
3.1. <i>Estetikk basert utdanningsforskning</i>	8
3.2. <i>Deltakende observasjon</i>	9
3.3. <i>Valg av aktivitet og arbeidsmetode</i>	9
3.4. <i>Etikk</i>	10
3.5. <i>Analyse</i>	10
4. Presentasjon av funn og drøfting	11
4.1. <i>Drøfting av min pedagogiske rolle i de kunstfaglige prosessene</i>	11
4.2. <i>Sanselig møte med arkitektur</i>	12
4.3. <i>Materialers agentskap</i>	13
4.4. <i>Barna skaper selv</i>	14
4.5. <i>Kunstdidaktikk</i>	16
5. Avslutningsvis	16
6. Litteraturliste	18
7. Vedlegg	19

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av problemstilling

Da problemstilling til bacheloroppgaven skulle utformes, henvendte jeg meg til rammeplan for barnehager. Hva er vårt mandat når det kommer til kunst, kultur og kreativitet? Rammeplanen (2017) sier: «Gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet skal barnehagen bidra til at barna bearbeider inntrykk og følelser i møte med kunst, kultur og estetikk gjennom skapende virksomhet ute og inne» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). Min intensjon for denne studien rettet seg mot et ønske om å gi barn mulighet til å oppleve kunst og kultur, og at dette møtet skulle inspirere til deres egen skapende virksomhet. Det å være skapende er for meg personlig veldig viktig, og jeg henvender meg ofte til kunsten for inspirasjon. Jeg ønsket å dele denne prosessen og skapergleden med barna. Videre ble jeg inspirert av det Moe (2022) har skrevet om kunstdidaktikk i barnehagen, der vi får gode eksempler på hvordan barnehagelærerne lar barna bearbeide sine møter med kunsten gjennom ulike kunst- og håndverksaktiviteter (Moe, 2022, s. 264).

1.2. Gode opplevelser med kunst og kultur

Jeg ville at mitt prosjekt skulle gi barna en opplevelse utenom det vanlige hverdagslivet i barnehagen, og at denne opplevelsen skulle berike det pedagogiske miljøet i etterkant av erfaringen. Slik ble det til at vi tok turen utenfor barnehagen for å hente inspirasjon og nye opplevelser. Estetiske aktiviteter gir barn mulighet til å erfare seg selv og verden, og følgelig blir en av barnehagelærerens viktigste oppgaver å legge til rette for gode, rike og varierte opplevelser (Waterhouse, 2022, s. 128). Når vi gir barna sanselige erfaringer gjennom møter med kunst, muliggjør vi en inspirasjon for deres egne estetiske uttrykk. Ved å ta i bruk min kunstfaglige kompetanse har jeg gått inn for å skape gode situasjoner for barna når det kommer til å oppleve kunst, og å gi dem varierte erfaringer av det å være skapende i barnehagen. Fantasi kommer fra det greske ordet phantasia, og betyr at noe kommer til syne (Carlsen og Samuelsen, 1988, s. 39). Rike erfaringer med kunst og kultur kan stimulere fantasien. Ifølge Vygotskij (2013) konstrueres fantasien ut ifra et menneskes tidligere erfaringer og opplevelser, og fantasi er viktig for vår evne til å skape (referert i Moe, 2018, s. 134).

Rammeplan for barnehager (2017) sier at «personalet skal gi rom for, støtte og berike barnas bearbeiding av møter med kunst og kultur» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50), og denne

føringen ble viktig for rammeverket for mitt prosjekt. Flere refleksjoner dukket opp i arbeidet med å danne en problemstilling for prosjektet: Hvorfor skal barn få oppleve kunst og kultur? Hvordan bør et møte mellom barn og kunst være? Hvordan kan barn bearbeide kunstopplevelser gjennom eget skapende etterarbeid? Og hva er barnehagelærerens rolle i slike prosesser? Disse ble til slutt samlet i følgende problemstilling:

«Hvordan kan barnehagelæreren tilrettelegge for et kunstmøte som gir barn impulser til egen skapende virksomhet?»

2. Teoretisk rammeverk for oppgaven

2.1. Hvorfor skal barnehagebarn bli kjent med kunst og kultur?

Å la barn oppleve estetikk blir å henvende seg til barna på en måte som gir mening for dem. Barn er estetisk innstilt, og møter sine omgivelser på en sanselig og kroppslig måte (Waterhouse, 2022, s. 128). Ved å la barn både få møte kunst og å få være skapende selv, åpner barnehagelæreren opp for at barn kan få et større språklig mangfold, og et utvidet repertoar for å uttrykke seg (Waterhouse, 2017, s. 75). I FNs barnekonvensjon (1989, artikkel 31, s. 24) finner vi «barnets rett til fullt ut å delta i det kulturelle og kunstneriske liv», og i lov om barnehager (Lovdata, 2005, § 2) står det at: «Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap». Rammeplan for barnehager (2017) gjenspeiler denne retten. Der finner vi blant annet at barnehagen «skal la barna møte ulike kunstneriske og kulturelle uttrykk som gjenspeiler et mangfoldig samfunn og ulike tidsepoker» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). Kort og godt kan vi si at barn skal få kjennskap til kunst og kultur på grunnlag av en lovfestet rett.

2.2. Hvordan bør et møte mellom barn og kunst være

Dette fører oss over til *hvordan* barn skal få møte kunst. Som nevnt ovenfor er barn estetisk innstilt, og nærmer seg sine omgivelser gjennom sine sanser og sin kropp, og må derfor få mulighet til å utforske omgivelsene og materialene de møter gjennom sansende kontakt. Barn

har behov for å innta verden gjennom å se, høre, ta på og erfare (Kjær, 2016, s. 21, 67). Fenomenologisk tenkning legger til grunn at barns kultur og fellesskap er tuftet på kroppslige og sanselige væremåter (Hopperstad et al, 202, s. 11). Denne kroppslige måten å møte verden på bør vi ta hensyn til når barn skal møte kunst. Men nøyaktig hva et barns skal oppleve i et kunstmøte kan ikke ha et forhåndsbestemt mål (Waterhouse, 2021, s. 24), da virkningen kunsten vil få på barna og hvilke handlinger den vil motivere dem til, ikke går å forutsi og dermed ikke kan planlegges (Hopperstad et al., 2020, s. 38). Barnehagelæreren bør derfor evne å forholde seg åpen for barnas impulser i det konkrete møtet.

Når barn skal møte kunst er det tre perspektiver vi må ta hensyn til: Selve kunstverket, de fysiske og materielle rammene, og det relasjonelle. Relasjonene som er viktige her er både relasjonen mellom barnet og kunsten, og mellom menneskene som er sammen rundt kunsten (Waterhouse, 2017, s. 61-62). Barnehagelæreren kan skape gode forutsetninger for barnas kunstmøter gjennom å legge til rette for gode relasjoner, sette fornuftige rammer for aktiviteten og gjøre et hensiktsmessig valg av kunstverk. Ifølge Dewey (1980) oppstår erfaringer i møtet mellom et individ og dets miljø, et miljø som inkluderer både det fysiske og det menneskelige, det kulturelle og det lokale (Dewey, 1980, s. 246). Som pedagog blir det da vesentlig å vurdere helheten i konteksten som relevant for erfaring og læring, siden både tid, rom, objekter, materialer og mennesker vil forme hva barnet vil erfare i situasjonen (Waterhouse, 2021, s. 37). Hvilken kunst skal barnet møte, hvor skal møtet skje, hvem er med og hvilke fysiske og tidsmessige rammer setter vi for aktiviteten? Intraaktivitet vil si at alle elementer i en gitt kontekst, både menneskelige så vel som materielle, står i et gjensidig påvirkningsforhold og sammen former det som utspiller seg. Innen posthumanistisk performativet får både det materielle og ikke-materielle agentskap, og sammenveves med det menneskelige i produksjon av en forståelse som er kontekstuelt og relasjonelt avhengig (Bjørkøy, 2022, s. 167-168). Situasjonene oppstår fra et samspill mellom de ulike elementene til stede, og ved å være bevisst dette, blir barnehagelæreren bedre rustet til å planlegge, gjennomføre og å være åpen underveis i selve opplevelsen sammen med barna.

2.3. Performativ estetikk

I et performativt perspektiv er kunsten det som oppstår når kunstverket og barna møtes. Hopperstad et al. skriver i sin studie fra 2020 om hvordan barn møter kunst på museum, og

viser til kunsten som hendelse: Kunsten kommer til live for barna gjennom deres måte å relatere til den på (Hopperstad et al., 2020, s. 11). Estetiske erfaringer oppstår hverken inne i oss, eller utenfor oss, men i et relasjonelt møtepunkt mellom det indre og det ytre (Waterhouse, 2021, s. 23). Å tillate barna å være aktive i kunstmøtet kan følgelig realisere kunstens meningsinnhold for dem, da performativ estetikk handler om at betrakteren er et aktivt skapende subjekt som får betydning for hvordan kunsten oppleves (Hopperstad et al., 2020, s. 11). Derfor blir det viktig at møtet mellom barnet og kunsten blir et subjekt – subjekt møte der barnets personlige opplevelse er likeverdig (Moe, 2022, s. 249). Videre kan kunsten inspirere og skape et behov i barna for å uttrykke seg (Hopperstad et al., 2020, s. 11), og det er dette behovet og hvordan det kan komme til uttrykk som blir spesielt interessant for dette prosjektet.

2.4. Barns skapende etterarbeid

Gjennom kunstmøter kan barna få nye impulser som de deretter kan anvende seg av for å lage sine egne kunstuttrykk (Moe, 2022, s. 263). Kreativitet skjer når barn skaper noe nytt gjennom å sette sammen, endre eller forestille seg nye produkter eller forståelser ut ifra sine erfaringer. Slik kjennetegnes estetiske læringsprosesser ved at erfaringer man får inn fra omgivelsene bearbeides til egne uttrykk man så gir til omgivelsene (Fredriksen, 2013, s. 58, 97).

Prosjektarbeid er etter min mening en hensiktsmessig metode for å la barn bearbeide inntrykkene rundt et kunstmøte, gjennom at barna får dvelle ved kunstmøtet over tid og kan få utforske temaet ut ifra en variasjon av materialer og tilnæringsmåter. Prosjektarbeidsmetoden legger til grunn at barn er kompetente, og fordrer i tillegg at pedagogen bidrar til å fordype prosessen (Kjær, 2016, s. 17-21). Vi kan fordype barnas læringsprosesser gjennom våre didaktiske valg, siden det er vi voksne som introduserer teknikker og materialer til barna slik at de evner å uttrykke seg (Moe, 2022, s. 263). Prosjektarbeidsmetoden anser barn som kompetente, og støtter derfor deres behov for å undersøke et tema eller en teknikk på egne premisser. Når barn skaper form, er det komplekse prosesser på gang, de skal vurdere, ta valg og undersøke (Guss, 2015, s. 152), og prosjektarbeid som rammeverk kan gi gode forutsetninger for dette.

2.5. Hva skal en barnehagelærer med kunstfaglig kompetanse være?

Barnehagelæreren skal ikke bare legge til rette for barns kunstmøter, men selv være aktivt deltakende i opplevelsen av kunsten, og barns undring rundt den (Waterhouse, 2017, s. 75). I Reggio Emilias prosjekt «Barn, kunst, kunstnere» (Vecchi og Giudici, 2010), er det barnehagens pedagoger som først møter kunsten. Etter et slikt møte, hvor de ansatte har gjort seg kjent med, og lekt med materialet, drøfter de hvilke estetiske aspekter som vil være aktuelle for barna (Carlsen, 2021, s. 102). Slik gjør barnehagelæreren seg kjent med kunsten, men evner også å se den med barns uerfarne øyne. For å være en god nok barnehagelærer er det viktig å kontinuerlig søke utvikling av egen praksis gjennom å være engasjert, nysgjerrig, reflektert og åpen for å eksperimentere (Waterhouse, 2022, s. 123). Ved at vi kontinuerlig knytter oss an til kunsten med en utforskende estetisk holdning, muliggjør vi et utvidet repertoar for hva vi kan tilby barna. Hvis barnehagelæreren evner å knytte seg an til eksterne aktører og instanser, kan vi sikre at barn i barnehagen får et mangfold av opplevelser med kunst og kultur (Waterhouse, 2022, s. 127). Videre er det viktig å kjenne på en glede i det man gjør for å kunne spre engasjementet videre til både barn og andre ansatte. For å sikre et godt klima for kunstfagene i barnehagen er det nødvendig med engasjerte voksne (Kulset, 2019, s. 57, 60).

2.6. Kunstdidaktikk

I denne oppgaven legger jeg vekt på den dialogbaserte kunstdidaktikken, men jeg kommer kort til å nevne også andre kunstdidaktiske perspektiver. I en *dialogbasert kunstdidaktikk* ansees barnet som et likeverdig subjekt der det er prosessen og kunstens engasjerende funksjon som vektlegges. Barnets erfaring er sentral i den dialogbaserte kunstdidaktikken (Waterhouse, 2017, s. 74). Når vi møter kunst sammen med barn, er det viktig at vi kan tillate alle slags ideer og undringer, det finnes ingen dårlige forslag (Moe, 2022, s. 254). Vi kan se på barnets innspill som en invitasjon, lik Picasso som var interessert i å utforske mulighetene istedenfor å dømme noe som rett eller feil (Taube og Sokolow, 2020, s. 50). En slik holdning åpner opp for en dialog der barnet selv får mulighet til å reflektere rundt hva det opplever (Waterhouse, 2021, s. 24). Den subjektive opplevelsen til det enkelte barnet anerkjennes, og vi beveger oss bortenfor rett eller feil, til et pedagogisk skapende område der barnas egen erfaring teller. I en pedagogisk virksomhet bør man være bevisst på at den skapende prosessen utformes gjennom et samarbeide mellom to aktører, nemlig læreren og eleven (Kupferberg, 2009, s. 109).

Aure (2006) viser til tre perspektiver innen kunstdidaktikken. I tillegg til den tidligere nevnte dialogbaserte kunstdidaktikken, beskrives også en *formalestetisk kunstdidaktikk*, der det er formidleren som sitter med korrekt kunnskap om kunsten, og kunstverket anses som et uavhengig objekt. Videre beskriver hun en *danningsteoretisk kunstdidaktikk* der kunsten er instrumentell, og skal danne og oppdra barn etter samfunnets verditradisjoner (referert i Waterhouse, 2017, s. 74). Disse perspektivene kan sees i kontrast av hverandre, men de kan også fungere som komplementære og utfylle hverandre for å bidra til at barn får flere innfallsvinkler til kunst og kultur.

3. Metode

3.1. Estetikk basert utdanningsforskning

Jeg har tatt utgangspunkt i en estetikk basert utdanningsforskning (ABER) (Fredriksen, 2013, s. 270). Denne metodologien tillater forskeren å ta i bruk hele seg selv, sine tidligere erfaringer, sine sanser, følelser og fantasi. Personlig engasjement og nærhet til fenomenet som studeres, gir muligheter til informasjon som man ellers ikke ville ha oppdaget (Fredriksen, 2013, s. 271). I dette arbeidet har jeg skapt mening ut ifra det jeg har erfart, og min tolkning kommer fra de levde situasjonene sammen med barnegruppen, der empati og et ønske om å forstå barnas opplevelsesverden har stått sentralt (Fredriksen, 2013, s. 271). Dette mener jeg passer ypperlig til å skrive en praktisk-estetisk bacheloroppgave, der det praktiske og estetiske fører med seg en mulighet til å erfare sensorisk og emosjonelt, og som kan gi grunnlag for en kroppsliggjort kunnskap (Bjørkøy, 2022, s. 169). Siden målet for mitt prosjekt var å avdekke en mulig fremgangsmåte for meg som fremtidig barnehagelærer for kunstfaglige prosesser, anser jeg en slik metode for hensiktsmessig.

Jeg fant det i tillegg relevant at forskningsresultatene innenfor denne metodologien bør presenteres på en måte som lar mottageren naturlig leve seg inn i det forskeren har erfart (Fredriksen, 2013, s. 271). Slik kan det menneskelige og personlige aspektet ved funnene forsterkes, noe jeg mener er relevant både innen pedagogikken og det kunstfaglige, og spesielt i en oppgave der det estetiske skal være fremtredende.

3.2. Deltakende observasjon

Jeg har valgt å benytte meg av deltakende observasjon, der jeg etter å ha deltatt i en kontekst, satte meg ned og noterte hva jeg hadde sett, hørt og erfart. Underveis i prosessene har jeg lagt vekt på å være nærværende og til stede med hele min kropp og sanseapparat, så godt det har latt seg gjøre. Ved alle tre møtene med barnegruppa var jeg veldig spent, det var mye som krevde min oppmerksomhet. Jeg skulle lede barna og engasjere dem i aktiviteten, jeg skulle dokumentere gjennom å ta bilder, gjerne notere noen stikkord, og samtidig være deltakende i samtaler med barna. Fredriksens (2013) råd om å veksle mellom å sanse helheten i situasjonen og å gå inn i detaljer var nyttig (Fredriksen, 2013, s. 276). Å være nærværende i møtet med barnegruppen som helhet eller med enkeltbarn var hele tiden første prioritet, samtidig som jeg anstrengte meg for å huske observasjonene jeg anså som mest betydningsfulle (Fredriksen, 2013, s. 277). Målet med denne prosessen var å erverve meg noen erfaringer for å øke min bevissthet rundt rollen som barnehagelærer og kunstpedagog, og i så måte er observasjon gjennomført på denne måten gunstig. Observasjon i en slik sammenheng kan ansees som oppmerksom deltakelse, der forskeren er med på det samme som barna, samtidig som hen legger merke til barnas reaksjoner og handlinger, deres måte å relatere til hverandre og til kunsten på (Hopperstad et al., 2020, s. 17). Observasjon er utgangspunktet og grunnlaget for pedagogisk dokumentasjon (Carlsen, 2021, s. 142), og var grunnleggende for å skape oppgavens visuelle del.

3.3. Valg av aktivitet og arbeidsmetode

Da jeg skulle velge hva slags kunst barna skulle få oppleve, tok jeg hensyn til aldersgruppens kroppslige væremåte. Valget falt på et kulturelt landemerke i vårt nærmiljø; Nidarosdomen. Dette er også i tråd med rammeplanens mandat om å «inkludere nærmiljø og lokale forhold ved planlegging og gjennomføring av aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 43). Barnehagebarn bør bli kjent med en variasjon av bygninger, og slik bli kjent med både byggenes funksjoner og deres estetiske uttrykk (Waterhouse, 2017, s. 130). Aktiviteten ble gjennomført med en gruppe skolestartere, altså de eldste barna i barnehagen. Et sentralt spørsmål for planleggingen var: Hvordan legge til rette for et møte som kan gi barna opplevelser og mulighet til sanselige estetiske erfaringer som kan engasjere dem følelsesmessig? Katedralen ville tillate oss å ta på, kjenne på, og å snakke sammen underveis. Dette ble viktig for meg da jeg skulle planlegge kunstmøtet for barna.

Videre skulle kunstmøtet fungere som impuls for barnas egne skapende aktiviteter. Prosjektarbeid ble min valgte metode for arbeidet med barnegruppen, og er den røde tråden som binder kunstmøtet sammen med barnas utforskende og skapende aktiviteter i barnehagen. Gjennom prosjektarbeid er det ønskelig at barna lærer og får forståelse gjennom handling og opplevelser. Dette kan oppnås gjennom å være åpen for barnas spørsmål og fasinasjon, og det vektlegges at barna skal få utforske temaet gjennom estetiske handlinger (Kjær, 2016, s. 24). Selv om dette prosjektet var av kort varighet, arbeidet vi med et felles tema som ble bearbeidet gjennom ulike estetiske tilnærminger: Fargelegging, maling og eksperimentering med farge, lys og skygge. Underveis i prosessen var jeg som pedagog åpen og lydhør for barnas nysgjerrighet og uttrykksmåter, og det var til en viss grad mulig for barna å forme møtene.

3.4. Etikk

I sammenheng med innhenting av data har jeg fått skriftlig samtykke fra barnegruppens pedagogiske leder ved avkryssing på et informasjons- og samtykkeskjema godkjent av mine veiledere. Informert samtykke vil si at informantene skal få informasjon om at deltakelse er frivilling, at det er lov å trekke seg når som helst i prosessen, og de bør være informert om undersøkelsens mål (Bergsland og Jæger, 2022, s. 47). Foreldrene ble informert om prosjektet, men det ble ikke innhentet enkeltvis samtykke da pedagogisk leder kunne bekrefte at undersøkelsens art ville inngå i det barnehagen allerede har tillatelse til å gjøre.

Konfidensialitet innebærer at personlige data som på noen måte kan identifisere en deltaker ikke skal offentliggjøres (Bergsland og Jæger, 2022, s. 47). For å beskytte deltakernes personvern har jeg kun avbildet barnas hender eller lignende. Med tanke på konsekvenser for deltakerne har jeg tatt en vurdering på hva jeg presenterer av datamaterialet fra observasjonene, slik at det ikke skal være mulig å identifisere deltakerne. Deltakerne skal ikke føle seg utlevert, og det er viktig at materialet behandles slik at de kan bevare sin integritet (Thagaard, 2018, s. 167).

3.5. Analyse

I min analyse av datamaterialet har jeg hatt en deduktiv tilnærming, der klassifiseringen av materialet er gjort ut i fra eksisterende teori og problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 154). Slik

har jeg foretatt en utprøving av den teorien jeg har lagt til grunn for oppgaven. Datamaterialet har bestått av tekst i form av logg og praksisfortellinger koblet med bildemateriale. Analyse av visuelle uttrykk gir forskeren innblikk i visuelle omgivelser, og kan inngå i kontekstanalyse der fenomener analyseres i sammenhengen de befinner seg i, med mål om å utvikle forståelse (Thagaard, 2018, s. 139, 151). Jeg har videre antatt at felles erfaringer hos deltakerne kan si noe generelt om fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36).

4. Presentasjon av funn og drøfting

4.1. Drøfting av min pedagogiske rolle i de kunstfaglige prosessene

Arbeidet med den praktisk-estetiske bacheloroppgaven startet med et grundig forarbeide. Jeg gjorde mange undersøkelser, både av praktisk og litterær art. Jeg satte meg inn i hva slags kunst det ville være meningsfullt for barnegruppen å møte, gjennom å studere aktuell teori og å oppsøke ulike kulturinstitusjoner i vårt nærmiljø. Det grundige forarbeidet der jeg som pedagog møtte kunsten og bearbeidet den før barna ble inkludert i prosessen, er i tråd med Reggio Emilias fremgangsmåte i prosjektet «Barn, kunst, kunstnere» (Carlsen, 2021, s. 102). Jeg besøkte Nidarosdomen og ulike museum, tok bilder og noterte, og jeg eksperimenterte med ulike materialer og kunst- og håndverksteknikker for å finne ut hva som var best egnet for barnegruppen og for tematikken. Ifølge Moe så har barnehagelæreren et ansvar for å selv bli kjent med kunsten og det estetiske (Moe, 2022, s. 266), og jeg la ned mye tid og energi på å gjøre nettopp dette. Grundige forberedelser mener jeg sikret en høy kvalitet på aktivitetene jeg tilbød barnegruppen, og det ga meg mulighet til improvisasjon i de pedagogiske møtene.

I et prosjekt av såpass kort varighet ble det til at jeg la tydelige føringer for valg av aktiviteter, og jeg kan se at prosessen ble farget av meg som formidler gjennom hva jeg la oppmerksomhet mot i kunstmøtet, og hvilke materialer jeg stilte til rådighet for barnas egen utforskning. Kunst gir mange muligheter, og vi kan stimulere og motivere både barn og voksne til å undersøke hittil ukjente farvann gjennom den (Waterhouse, 2017, s. 13). Min forforståelse og kunnskap som designer og kunstpedagog tillot meg å åpne opp for at barn og ansatte fikk sanselige opplevelser med kunst og estetikk, muligvis på en litt annen måte en de har fått tidligere. Nidarosdomen er for meg personlig et fasinende bygg hvor jeg kan finne mye inspirasjon, og

jeg kunne derfor ta i bruk mitt eget engasjement i formidlingen til barnegruppen og barnehagepersonalet. Det å leve seg inn i aktiviteten, og gjerne synes det er litt artig selv, er viktig når man skal formidle til små barn (Kulset, 2019, s. 70). Waterhouse (2017) hevder at det er barnehagelæreren som har den viktige jobben med å la barna bli kjent med våre kulturskatter (Waterhouse, 2017, s. 76), og denne spesielle kulturskatten var det en glede for meg å kunne introdusere.

Hvis jeg skulle ledet prosjektet over lengre tid, ville jeg gått inn for å skape flere muligheter for at barna fikk styre prosjektarbeidet i andre retninger enn det jeg hadde planlagt, siden barnehagelæreren har ansvar for at barnas egne kunnskaper og ressurser kommer fram (Kjær, 2016, s. 108). Muligvis kunne jeg da i større grad lokke fram barnas autentiske personlige opplevelse av sin skapende prosess (Kupferberg, 2009, s. 116). Sett i en barnehagekontekst er dette gunstig, siden barnehagehverdagen egner seg til å la et prosjektarbeid dvele over en lengre periode, så det blir tid til å la barna føre prosjektet utenfor allfarvei.

4.2. Sanselig møte med arkitektur

I vårt besøk i Nidarosdomen ble arkitekturen og den romlige opplevelsen det ga, en performativ agent som virket inn på det pedagogiske miljøet (Hopperstad et al, 202, s. 11). Det vil si at katedralen med sine iboende egenskaper virket med i et samspill med oss mennesker og samskapte situasjonene og fenomenene vi erfarte (Nicolaysen, 2022, s. 234). Hvilke undringer åpnet rommet opp for? Inne i katedralen var det et barn som ble stille en ganske lang stund før hen sa: «Det er høyt opp til taket her». Sammen ble vi stående å se opp i taket, og ta inn den uvanlige høyden over oss. Et roms arkitektur og innhold kommuniserer hvilke muligheter og begrensinger det tilbyr til menneskene som skal bruke det (Moe, 2018, s. 180), og katedralen medvirket i produksjonen av nye sanselige opplevelser hos barna. Når vi som pedagoger inviterer barna inn til noe, åpner vi opp for en verden barna ennå ikke kjenner til eller er i stand til å se på egen hånd (Kjær, 2019, s. 94).

Barna i prosjektet anvendte hendene aktivt i Nidarosdomen, de kjente på overflater, på ulike typer stein, på gammelt tre, og strakte hendene sine mot det som fanget blikkets interesse. Overflater preger opplevelsen av arkitektur, og tekstur er overflatens kvaliteter som kan erfares sanselig (Waterhouse, 2017, s. 125). Da vi undersøkte døpefonten oppdaget barna at det glitret,

de mente det var vann som skapte denne effekten. De ville hjelpes opp slik at de kunne føle på vannet, men oppdaget at det ikke var noe vann der, det var selve steinen som glitret! Her blir det tydelig at barna lærer gjennom sine sanser og sine kroppslige erfaringer (Fredriksen, 2013, s. 27), og ved å være åpen for barns spontane kroppslige og sanselige impulser, kan vi inkludere barns kroppslige væremåte til å skape et flersanselig møte med kunsten (Hopperstad et al., 2020, s. 38).

Inne i katedralen var det et tegnebord med fargeblyanter og fargeleggingsark. Dette representerte noe velkjent og fanget interessen momentant, muligvis gjennom at det ga en følelse av trygghet. Men etter fargeleggingen skulle tegningene brukes til noe helt annet enn hva de var vant med, og med støtte fra oss voksne eller fra andre barn, ble de ledet inn i det Vygotskij (1978) kaller den proksimale utviklingszone (referert i Letnes, 2018, s. 62). I Nidarosdomen fikk barna oppleve sine egne fargevalg ta form av store bevegelige bilder på steinveggen, og tegneprosessen deres ble en del av bygningen. Her fikk en kjent og kjær aktivitet helt andre forutsetninger på grunn av arkitekturen den var en del av. Ved å møte helt nye omgivelser og forutsetninger, kan barna oppleve en form for uro. Dette kan vekke følelser som skaper en impuls og et behov hos barnet til å uttrykke seg (Moe, 2018, s. 178). Et mål for problemstillingen min var nettopp å avdekke hvordan vi kan la kunstmøter vekke dette behovet i barna for selv å skape, og et element av spenning og usikkerhet syntes å bidra til dette.

4.3. Materialers agentskap

Inne i Nidarosdomen, nede på gulvet ved søylen er det en liten lampe som lyser opp mot taket. Jeg har med noen duploklosser som barna legger på lyset, og effekten blir som en farget lykt. Vi prøver alle de ulike klossene, noen lar lyset skinne gjennom og setter farge på det, mens andre ikke er transparente.

Noe som har vært fremtredende i dette prosjektet er materialenes agentskap og deres betydning for den kunstpedagogiske prosessen, og barnehagelærerens viktige oppgave med å velge og å formidle disse. Som pedagoger får vi oppgaven med å gjøre materialene tiltrekkende for barna, gjennom at vi presenterer materialene på en appellerende måte slik at barna blir nysgjerrige og ønsker å utforske (Kjær, 2019, s. 47). Små fargerike duploklosser i den store grå katedralen skapte en kontrast jeg anvendte meg av for å skape interesse hos barna.

Nidarosdomens glassmaleri var prosjektets omdreiningspunkt, og ved å jobbe med materialers transparens og fenomener som lys og skygge, ble materialene meningsfulle for barnas sanselige utforskning. Ved bruk av materialenes egenskaper kunne barna forme rommet gjennom lys, skygge og farge (Waterhouse, 2021, s. 61), vi skapte stemning og barna fikk oppleve påvirkningskraft gjennom å teste ut sine egne ideer. Materialene påvirket den skapende prosessen og det skapte gjennom sine iboende kvaliteter (Waterhouse, 2021, s. 36).

Barna observerer at jeg tar bilder mens vi eksperimenter med cellofanarkene. Et barn spør: «Hvordan kan vi ta et bilde sånn at det blir helt grønt?» Det var et spennende spørsmål synes jeg, og vi tester å ta bilder gjennom det grønne cellofanarket.

Ut over de materialene jeg stilte til rådighet, var barna snare med å inkludere objekter som allerede var til stede i barnehagerommet. Som barnehagelærer er det vesentlig å ha tiltro til barns evne til å skape mening i egne liv, og støtte deres impulser for undring og eksperimentering (Nicolaysen, 2022, s. 232). Under første økt i barnehagen eksperimenterte vi med fargede cellofanark, og barna fant fram lekefigurer som allerede fantes i rommet som de inkluderte i utforskningen av skygger. Et barn slo på et lysbord som jeg ikke hadde lagt merke til engang, og begynte å undersøke cellofanarkenes transparens og hvordan fargene kunne endres ved at de ble lagt oppå hverandre. Slik ble det tydelig at både temaet, rommet og flere objekter var performative agenter, også objekter jeg ikke hadde vurdert på forhånd, og at disse inngikk i en sammenvevd relasjon med barna og hverandre, og at dette sammen skapte fenomenene vi erfarte (Bjørkøy, 2022, s. 167-168).

4.4. Barna skaper selv

Når vi tilrettelegger for barns skapende prosesser er det viktig at barna får frihet til å undre seg, eksperimentere og utfolde seg uten å bli stanset eller dømt av den voksne. Ved å observere det barnet gjør, gi praktisk hjelp og være støttende, får barnet utfolde seg i å undersøke malingens muligheter ut fra egne forutsetninger (Kjær, 2019, s. 102).

Flere av barna maler med store penselstrøk og blander farger som de brer utover i tykke lag. Den etter hvert tykke røra av maling virker god å leke med, kroppen er engasjert og noen maler med to hender. De spør om stadig nye farger, maler lag på lag, stadig

nye bilder stiger frem, mens deres oppmerksomhet virker rettet mot selve leken med teksturen og forvandlingen av farger.

Fravær av en forventning fra min side om hvordan resultatet av prosessen skulle bli, ga barna frihet til å få utfolde seg selv (Kjær, 2019, s. 107). Min egen erfaring med det å male har gitt meg kunnskap om at man ofte går igjennom mange stadier i en maleprosess. De ulike stadiene gir gjerne dybde og rikdom til det ferdige resultatet, og jeg kunne observere at det ble tilfellet med barnas malerier også. Som barnehagelærer er det viktig å være åpen for barns kroppslige og estetiske uttrykk, og tillate at barnet får dvelle i sin egen oppdagelse og erfaring (Waterhouse, 2017, s. 77). De som gikk fryktløst til verks med kropp, maling og farger, produserte flotte produkter som vi kan se blant bildene i den visuelle framstillingen. Gjennom å forholde meg åpen til barnas utforskning kunne jeg tilrettelegge for at barna fikk en personlig erfaring av sine kreative prosesser. Når pedagogikken i større grad skaper betingelser for læring basert på kreativitet, vil det gi dem en kreativ kompetanse som vil være relevant i flere faglige sammenhenger, også utover det kunstfaglige (Kupferberg, 2009, s. 107, 119).

Under maleøkten i barnehagen var det tydelig at de fleste barna hadde en kroppslig tilnærming til materialene, der sanselig utforskning gikk foran produkt. Men ingen regel uten unntak, og det var spesielt ett barn som skilte seg ut i sin tilnærming. Barnet demonstrerte en mer nøyaktig strek i sitt maleri med separerte fargefelt, og hadde en spesifikk ide om hva det skulle forestille: «Æ lage glassmaleri» sier hen, «det e rosevinduet». Estetiske læreprosesser krever at vi er oppmerksomme mot endrede kontekster, og slik kan vi bli bedre på pedagogisk improvisasjon (Fredriksen, 2013, s. 302). Dette barnet hadde sikkert hatt nytte av å se bilder av motivet hen ønsket å male, eller samtale med meg om det. Barnets tilnærming her var klart mer analytisk og visuell, og behøvde en annen oppfølging enn det jeg fikk tid til å gi. Tegning tillater barn å representere sine ideer symbolsk og skape mening, og de har gjerne et behov for å dvelle ved det de har uttrykt og kommunisere det med andre (Maagerø, 2020, s. 137). Hos dette barnet var det tilsynelatende en sterkere sammenheng mellom kunstmøtet som var impulsen, og det hen ønsket å uttrykke, enn hos resten av barnegruppen. Jeg merket meg at det kroppslige uttrykket fikk ta mye plass i barnegruppen på bekostning av en mer stille og abstrakt tilnærming til den skapende prosessen.

4.5. Kunstdidaktikk

Jeg la vekt på den dialogbaserte kunstdidaktikken i dette prosjektet, siden den tillot meg å åpne opp for barnas medvirkning og deres eget engasjement i møte med kunsten (Waterhouse, 2017, s. 74).

Inne i Nidarosdomen oppdager noen av barna noe som ligner en vinduskarm uten vindu i steinveggen. I hylla på karmen er det et hull i midten med en utskjæring som ser ut som en blomst. Barna utforsker gjennom å stikke hendene ned i hullet, de får tak i noe grus, noen stikker seg. En vert som jobber i Nidarosdomen, kommer bort og sier at det er et hull for å ha hellig vann i. Et barn spør; «Bruke dokker sett blomster der?»

Barnets spørsmål kan ansees som en åpning for praktisering av en dialogbasert kunstdidaktikk, siden vi får en mulighet til å møte barnets undring med en utforskende holdning. Verten som arbeidet i Nidarosdomen fulgte opp spørsmålet med et enkelt avkrefteende svar, og kan her muligvis ansees som en representant for en formalestetisk kunstdidaktikk, der han som formidler sitter med svarene (Waterhouse, 2017, s. 74). Verten var her et bidrag som stod i kontrast til min dialogforankrede tilnærming da han kom med faktakunnskap som jeg ikke hadde, og barna fikk lære noe som befant seg utenfor deres erfaringsramme. Slik kan de ulike kunstdidaktiske tilnærmingene utfylle hverandre, og arbeide sammen for å gi barn erfaring med ulike innfallsvinkler til kunst og kultur.

5. Avslutningsvis

Forberedelsene mine har vært svært viktige i denne arbeidsprosessen. Det å selv gjøre meg kjent med det estetiske, og med kunsten og arkitekturen barna skulle møte, har vært av sentral betydning. Dette er en bacheloroppgave sterkt preget av et grundig praktisk-estetisk arbeide, der det praktiske har hatt stor betydning for min erkjennelsesprosess og for min utforskning av eksiterende teorier. Mine kunnskaper som kunstpedagog og designer har vært av grunnleggende betydning for å kunne planlegge og gjennomføre prosjektet. Denne forkunnskapen har tillatt meg å tilrettelegge for barnegruppens kunstmøte på en god og hensiktsmessig måte, og å skape gode situasjoner for barnas egen eksperimentering med materialer og teknikker. Erfaringen har lært meg å ta i bruk meg selv, min kunnskap og skaperglede, i likeverdige møter der jeg kan

lede an gjennom å lytte til barna, og der jeg er bevisst deres kroppslige og sanselige måter å utforske og forstå verden på.

6. Litteraturliste

- Bergsland, M.D & Jæger, H. (red.). (2022). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørkøy, I. (2022). Et anslag knyttet til sangsamspill som performativ undervisningspraksis i barnehagelærerutdanningen. I Skredelid, L. og Knudsen, K. N. (red). *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Carlsen, K. (2021). *Reggio Emilia – atelierkultur og utforskende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Carlsen, K. & Samuelsen, A.M. (1988). *Inntrykk og uttrykk - Estetiske fagområder i barnehagen*. Gyldendal.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Perigee.
- FNs barnekonvensjon (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Fredriksen, B.C. (2013). *Begripe med kroppen – Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Universitetsforlaget.
- Guss, F.G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser 1 – Lekens dynamiske verdener*. Cappelen Damm akademisk.
- Hopperstad, M.H., Hovik, L., Moe, J., Torgersen, J.K. (2020). *Barnehagebarns kunstmøter på museum*. Kulturrådet/Vigmostad og Bjørke.
- Kjær, A. (2016). *Prosjektarbeid i barnehagen – Fra fascinasjon til fordypelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kjær, A. (2019). *Sanselig prosjektarbeid med barn 0-2 år - Fra forberedelse til fordypning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kulset, N.B. (2019). *Musikk og andrespråk - Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kupferberg, F. (2009). *Konstnærligt skapande och konstpedagogik i hybridmoderniteten*. Studentlitteratur.
- Letnes, M.A. (2018). Rammeplanene fortid – nåtid – fremtid. I N.S. Frisch, M.A. Letnes, J. Moe (red.), *Boka om kunst og håndverk i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2020). Tekster på vegger og gulv. Multimodal literacy i barnehagen. I M. Semundseth & M.H. Hopperstad (red.), *Barn lager tekster - Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Moe, J. (2022) Kunstdidaktikk i barnehagen - Hvordan blir barnehagens kunstneriske utsmykning gjort til gjenstand for kunstmøte? I S. Broström, T. Lafton, M.A. Letnes (red.), *Barnehagedidaktikk -En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Moe, J. (2018). Materialer, form og rom - inne og ute. I N.S. Frisch, M.A. Letnes, J. Moe (red.), *Boka om kunst og håndverk i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Nicolaysen, M. (2022). Rom og materialitet i barnehagen - Pedagogisk dokumentasjon som bevegelseskraft. I S. Broström, T. Lafton, M.A. Letnes (red.), *Barnehagedidaktikk -En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Taube, M. & Sokolow, P. (2020). *Det stora konstkalaset*. Mondial.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A.H.L. (2022). *I materialenes verden – Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A.H.L. (2022). Hva skal til for å være en dyktig barnehagelærer i fagområdet kunst, kultur og kreativitet? I M.D. Bergsland og H. Jæger (red.), *Bacheloroppgaven i barnehageutdanningen* (2. utg.).
- Waterhouse, A.H.L. (2017). *Med kunst i barnehagen*. Fagbokforlaget.

7. Vedlegg

Informasjons- og samtykkeskjema:



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du/ditt barn delta i bachelorprosjektet;

«Barns skapende arbeid i etterkant av et kunstmøte».

Dette er et spørsmål til deg som ansatt i barnehagen og til foreldre/foresatte om å la sitt barn delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barn kan bearbeide inntrykk fra et kunstmøte gjennom egen skapende virksomhet i barnehagen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å forske på hvordan jeg best kan tilrettelegge for et godt kunstmøte tilpasset aldersgruppen, og hvordan dette kunstmøtet kan fungere som impuls/ inspirasjon til barnas skapende arbeid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. Det jeg som kommer til å gjennomføre studien.

Veiledere: Jørgen Moe og Therese Paulsen

Student: Idun Skogstad

Personvernombud DMMH: Tomas Christensen

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som anvendes er kunstfaglig metode/ prosjektarbeid. Barnegruppen skal gjennomføre en utflukt til Nidarosdomen, og ansatte fra barnehagen er med og leder turen. Videre skal denne opplevelsen benyttes som impuls for skapende arbeid i barnehagen. Her kommer jeg til å gjennomføre en økt sammen med barnegruppen med barnehagepersonale til stede. I denne økten tilrettelegges det for at barna skal skape noe selv ved å anvende seg av kunst og håndverksteknikker. To dager før utflukten planlegger jeg å besøke barnehagen for å introdusere prosjektet for barnegruppen. Observasjon/analyse kommer gjøres ut ifra arbeidsspørsmål som for eksempel; «Hvordan kan jeg skape gode kunstpedagogiske prosesser med barnehagebarn?» I denne prosessen er min egen rolle som pedagog i søkelyset.

Foreldre/foresatte kan få ytterligere opplysninger om prosjektet på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg/vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg/vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg/vi behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 26 april.

Med vennlig hilsen

Veileder:
Jørgen Moe
Therese Paulsen

Student:
Idun Skogstad



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barns kreative arbeid i etterkant av et kunstmøte».

Jeg samtykker til:

- å delta i kunstfaglig prosjektarbeid med observasjon

Dato:

Siden prosjektet ikke er behandlet av SIKT, kan jeg/vi ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.