



## Forord

I 2012 jobbet jeg som nyutdannet førskolelærer i en barnehage i Nydalen i Oslo. Jeg tenkte til stadighet at jeg burde gjøre mer kunstdidaktisk arbeid med barna, men at tiden så altfor ofte ikke strakk til. Det var i denne perioden at tanken om kunstpedagogen åpenbarte seg for meg for første gang. Hvordan hadde det vært om jeg hadde hatt en kunstpedagog å spille på lag med? Hvordan er det å jobbe som kunstpedagog? Hvordan ville en kunstpedagog ha påvirket barnehagehverdagen? Gjennom å foreta denne studien og skrive denne masteroppgaven har jeg fått et dypere innblikk i viktigheten av estetisk aktivitet i skole og barnehage, og hvor viktig akkurat dette er for meg selv. Jeg er nå motivert til å fortsette arbeidet med å etablere kunstpedagogen i barnehagen.

Det er mange jeg vil takke for at jeg har klart å komme i mål med denne oppgaven. En stor takk til barnehagen og dens informanter; spesielt til "Johanne", som lot meg følge henne tett i to måneder og som raust delte sin kunnskap og sine tanker om det arbeidet hun gjør. Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten deg!

Deretter vil jeg rette en stor takk til min veileder Nina Scott Frisch, som med sitt skarpe blikk og sin tidvis "utestemme", har hjulpet, støttet og veiledet meg på riktig vei. En stor takk til Arnold Frønes, som har lest korrektur, kommet med gode innspill og forslag til forbedringer.

Takk til mine fantastiske medstudenter for gode refleksjoner og oppmuntring underveis, og ikke minst for alle trivelige kaffe- og lunsjpauser!

Takk til mamma og pappa, som aldri har sluttet å tro på at jeg skulle klare dette.

Og sist, men ikke minst; takk til Stian, for din tålmodighet, støtte og kloke ord når jeg har trengt det som mest.

Trondheim, mai, 2015

Mette Fjellheim



## Sammendrag

Masteroppgaven «Kunstpedagogen i barnehagen» har som hensikt å beskrive og forstå en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog, og hvilken betydning det har for barnehagekulturen. Problemstillingen har vært *Hva kjennetegner en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog?* Arbeidet er gjort gjennom en etnografisk studie, med et feltarbeid på to måneder. I løpet av denne tiden ble det foretatt deltakende observasjoner, gjort feltnotater, holdt samtaler med barn og holdt intervju med fem aktører i barnehagen, inkludert kunstpedagogen selv og en forelder. Teoretisk referanseramme innbefatter teori om Reggio Emilia, barnehagens rom, tid, den estetiske erfaringen, estetiske læringsprosesser, estetiske behov og danning. Analysen av materialet er gjort gjennom en deskriptiv analyse av materialet, noe som innebærer åpen koding og kategorisering. I analysen av empirisk materiale ble det identifisert tre kategorier, som barnehagekulturen er fortolket igjennom; Den kunstneriske ressursen, Den skapende oasen og Det potensielle rommet. Funnene viser at en kunstpedagog i barnehagen gjør noe med kulturen både for barn, ansatte og foreldre. Formingsrommet i barnehagen blir sett på som et sted for skapende aktiviteter og et sted der tiden står stille og barna får en pause i hverdagen. Kunstpedagogen blir sett på som en ressurs i barnehagen, både i forhold til det visuelle miljøet, arbeidsmiljøet og arbeidet med fagområdet kunst, kultur og kreativitet.

Nøkkelord: Kunstpedagog, kunstdidaktikk, Reggio Emilia, barnehage, det potensielle rommet, den kunstneriske ressursen, den skapende oasen, pedagogikk, etnografi



## **Abstract**

The purpose of my master's thesis, "The art educator in kindergarten", is to describe and discern a kindergarten culture involving an art educator and how this affects the kindergarten culture. My research topic was *What characterizes a kindergarten culture that includes an art educator?* The research has been conducted through ethnographic studies, with two months of fieldwork. This work consisted of participatory observations, field notes, conversations with children, and interviews with five kindergarten employees, including an art educator and a parent. My theoretical frame of reference comprises literature about Reggio Emilia, the spaces of the kindergarten, time, esthetical experiences, esthetical learning processes, esthetical needs and formation. Analysis of this material was performed through descriptive analysis, accomplished using open coding and categorization. Through research and analysis, three categories were identified: The artistic resource, the creative oasis and the potential space. Findings suggest that an art educator in kindergarten affects the culture for the children, the teachers and the parents alike. The arts space in kindergarten is regarded as a place for creative activities and somewhere time stands still - where the children can have a break from every day life. The art educator is regarded as a resource in kindergarten - for the visual environment, workplace environment and when working with art, culture and creativity.

Keywords: Art educator, art didactics, Reggio Emilia, kindergarten, the potential space, the artistic resource, the creative oasis, pedagogy, ethnographic studies



# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>5</b>
1.1	Oppgavens bakgrunn og relevans	5
1.2	Kunstfagenes plass i barnehagen	6
1.3	Tidligere forskning	9
1.4	Kunstpedagog / Atelierista?	11
1.5	Problemstilling	12
1.6	Oppgavens vinkling, formål og avgrensning	13
1.7	Oppgavens struktur	14
<b>2</b>	<b>TEORETISK REFERANSERAMME</b>	<b>15</b>
2.1	Fagdidaktikk	15
2.2	Kunstdidaktikk	16
2.3	Relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk	16
2.4	Reggio Emilia	17
2.4.1	Atelieristen	17
2.4.2	Rommet som den tredje pedagog	18
2.5	Barnehagens rom og materiell	19
2.5.1	Det potensielle rommet	20
2.6	Kunstnerisk ressurs	21
2.7	Tid	21
2.8	Erfaring og den estetiske erfaringen	22
2.9	Estetiske læringsprosesser	24
2.10	Estetiske behov	25
2.11	Kreativitet og fantasi	26
2.12	Danning	26
<b>3</b>	<b>METODE</b>	<b>29</b>
3.1	Hermeneutisk tilnæringsmetode	29
3.2	Metodisk tilnærming: et etnografisk perspektiv	29
3.3	Forskerposisjonering	31
3.4	Utvalg	31
3.5	Forskningsdesign	32
3.5.1	Deltakende observasjon	32
3.5.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	34
3.5.3	Samtale med barn	35
3.5.4	Feltnotater og gjenstander	36
3.5.5	Oversikt over materiale	36
3.6	Analyse	37
3.6.1	Kategori Rød: den kunstneriske ressursen	40
3.6.2	Kategori gul: Den skapende oasen	41
3.6.3	Kategori blå: Det potensielle rommet	41
3.7	Studiens gyldighet og pålitelighet	41
3.8	Etikk	43
<b>4</b>	<b>BESKRIVELSE</b>	<b>45</b>



<b>4.1</b>	<b>Settingen: Barnehagen</b> .....	<b>45</b>
<b>4.2</b>	<b>Barnehagens fysiske miljø</b> .....	<b>46</b>
4.2.1	Materiale .....	48
<b>4.3</b>	<b>Kunstpedagogen</b> .....	<b>48</b>
<b>4.4</b>	<b>Formingsrommet</b> .....	<b>51</b>
<b>4.5</b>	<b>Kort beskrivelse av informantene</b> .....	<b>53</b>
4.5.1	Barna .....	53
4.5.2	Pedagogisk leder Lise .....	53
4.5.3	Fagarbeider Endre .....	54
4.5.4	Faglig leder Guro .....	54
4.5.5	Forelder Sunniva .....	54
<b>5</b>	<b>FUNN OG DRØFTING</b> .....	<b>55</b>
<b>5.1</b>	<b>Kategori RØD: Den kunstneriske ressursen</b> .....	<b>55</b>
5.1.1	Kunstpedagogen og atelieristen .....	56
5.1.2	Kunstpedagog som ressurs og inspirasjon .....	59
5.1.3	Kulturombud .....	63
5.1.4	Viktig informasjon .....	63
5.1.5	Oppsummering kategori rød som en del av barnehagekulturen.....	64
<b>5.2</b>	<b>Kategori Gul: Den skapende oasen</b> .....	<b>65</b>
5.2.1	Estetisk erfaring og estetiske læringsprosesser .....	66
5.2.2	Danning .....	69
5.2.3	Tid .....	70
5.2.4	Kunstmøte .....	73
5.2.5	Glede og fantasi .....	74
5.2.6	Foreldre .....	76
5.2.7	Oppsummering av kategori gul som en del av barnehagekulturen .....	77
<b>5.3</b>	<b>Kategori blå: Det potensielle rommet</b> .....	<b>78</b>
5.3.1	Det visuelle miljøet .....	78
5.3.2	Materialer og redskap .....	80
5.3.3	Ekstraordinært? .....	81
5.3.4	Respekt .....	83
5.3.5	Kritisk blikk .....	84
5.3.6	Oppsummering av kategori blå .....	85
<b>6</b>	<b>OPPSUMMERING OG IMPLIKASJONER</b> .....	<b>87</b>
<b>6.1</b>	<b>Svar på problemstilling</b> .....	<b>87</b>
<b>6.2</b>	<b>Studiens implikasjoner</b> .....	<b>88</b>
<b>6.3</b>	<b>Metodekritikk</b> .....	<b>89</b>
<b>6.4</b>	<b>Videre forskning</b> .....	<b>90</b>
	<b>REFERANSER</b> .....	<b>93</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>97</b>

## **Figuroversikt**

Figur 1 Bilder fra barnehagekulturen .....	4
Figur 3 Fremstilling av fremgangsmåten i analysen .....	39
Figur 4 Fremstilling av kategorier med underliggende forskningsspørsmål.....	40
Figur 5 Visuelt miljø .....	46
Figur 6 Kunstpedagogen i arbeid .....	48
Figur 7 Kunstpedagogen i arbeid .....	50
Figur 8 Formingsrommet .....	51
Figur 9 Palett Kategori RØD.....	55
Figur 10 Palett Kategori GUL.....	65
Figur 11 Prosjekt «Skulptur og tre» .....	67
Figur 12 Prosjekt «Skulptur og tre» .....	68
Figur 13 Kunstmøter - Grafikk, skulptur og fotografi .....	74
Figur 14 Palett kategori BLÅ .....	78
Figur 15 Kunstutstilling .....	83
Figur 16 Kunstpedagogens palett.....	91

## **Tabelloversikt**

Tabell 1 Oversikt over generert empirisk materiale.....	36
---	----



Figur 1 Bilder fra barnehagekulturen

# 1 INNLEDNING

*Det er en kald tirsdags morgen i september. Jeg sitter inne på formingsrommet. Noen barn leker utenfor, noen holder på å kle på seg. De skal på tur. I gangene er produkter fra barns formingsaktiviteter sirlig hengt opp på veggen, eller stilt ut i montere. En hel vegg er kledd med fotografier av treverk, med ulike former, farger og mønster, tatt på Røros av Johanne. I bildene kan man se ugler og monster, trær og hus. Johanne har ordnet litt praktiske ting denne morgenen. Hun svinsker rundt og har fotografert noen barn til garderobebilde og turgruppeoppsett på småbarn, ordnet med representanter til kurs om pedagogisk dokumentasjon, tatt en telefon til Trondheim kunstmuseum angående en kunstutstilling de skal låne, som hun senere på dagen skal kjøre og hente. På formingsrommet ligger ark og maling klar til en gruppe barn. Det er så mangt å gjøre for en kunstpedagog en kald tirsdags morgen i september. (Feltnotat, 23.10. 2014)*

## 1.1 Oppgavens bakgrunn og relevans

Det å arbeide i barnehage innebærer et vell av utfordringer, krav, gleder, sorger, puslespill å løse, tårer å tørke, hender å vaske, vikarer å skaffe, bleier å skifte, materialer å bestille, og legoklosser å rydde. Det trengs mange hender og kloke, skapende, omsorgsfulle og engasjerte hoder. Men er det nok med barnehagelærere og assistenter? Trenger barnehagen også andre typer stillinger? Ville dagene fungert bedre i barnehagen om vi hadde personer som jobbet spesifikt med enkelte fagområder barnehagen er pålagt å jobbe innenfor?

Jeg ønsker i denne oppgaven å rette fokuset mot *kunstpedagogen* i barnehagen. En kunstpedagog er ikke en innarbeidet stilling i norske barnehager, men finnes i noen få. I denne oppgaven forstår jeg en kunstpedagog som en person ansatt på bakgrunn av sine kvalifikasjoner i arbeid med barn og kunstfagene. I denne oppgaven har kunstpedagogen en faglig fordypning i formingsfaget, og det vil derfor være det visuelle kunstfaget som vil være oppgavens fokus.

Min bakgrunn for å skrive denne oppgaven er at jeg er utdannet førskolelærer med fordypning i estetiske fag. Jeg har jobbet som pedagogisk leder på en småbarnsavdeling i Oslo, og har selv kjent på kroppen hvordan dagene ikke strekker til, at man ofte ikke har tid og mulighet til å planlegge og gjennomføre gode formingsprosjekter for barna i barnehagen. Som pedagogisk leder og barnehagelærer har du så mange roller du skal fylle, så mange baller man skal sjonglere i luften på en gang, at selv en sjonglør hadde slitt. Noen ganger faller ballene ned, enten man vil det eller ei. Men noen baller kan man ikke miste. Som organisering av dagen,

vikarer, timelister, matlaging, foreldresamtaler, veiledning, stabile rammer og fornøyde barn. Da ender det som oftest med at det alltid er de samme ballene som havner i gulvet, som samlingsstund, formingsaktiviteter, prosjektarbeid, turer til kunstutstillinger, konserter, malestunder, opphenging av pedagogisk dokumentasjon og gjenstander barna har lagd. Denne følelsen av å ikke strekke til er ingen god følelse, men man gjør så godt man kan. Men er det godt nok? Er det godt nok for barna?

Etter det jeg har erfart i min studietid og mitt arbeidsliv, så har mange norske barnehager kjørt seg fast i et spor som de ikke kommer ut av. Jeg mener at vi trenger en endring i hvordan barnehagen drives, og hvilke type ansatte som er involvert i barnehagehverdagen, og da særlig når det kommer til ansatte som kan styrke barnehagens arbeid med fagområdet *kunst, kultur og kreativitet*. At barnehagen skal være i endring, står også nedfelt i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011):

Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16)

Noen barnehager har allerede ansatt kokker, vaktmestere, ergoterapeuter, sekretærer, sykepleiere og naturpedagoger som har spesielle oppgaver i barnehagen. Det letter trykket på barnehagelærerne og assistentene, slik at de kan gjøre en bedre jobb, og føle at de strekker til. Men det styrker også barnehagen som institusjon. En barnehagehverdag består ikke bare av barn, men det er en bygningsmasse å vedlikeholde, personale å ta vare på, mat som skal lages og papirer som skal arkiveres. Samtidig mener jeg at behovet for ansatte med fokus på kunstoffene i barnehagen er stor.

## **1.2 Kunstfagenes plass i barnehagen**

Hvis vi ser på kunstoffenes plass i skolen og barnehagen, så står den i fare. Dette kan vi se ut i fra Anne Bamfords rapport *Kunst- og kulturoppføring i Norge 2010/2011* (2012) Dette er en rapport fra kartleggingen av situasjonen for kunst og kultur i opplæringen i Norge i dag (beskrives mer inngående i kapittel 1.3). I forhold til situasjonen i barnehagen er et av funnene Bamford gjorde, at: «Selv om situasjonen i barnehagene er bedre enn i grunnskolen,

er det også her en viss frykt for at kvaliteten er i ferd med å bli dårligere» (Bamford, 2012, s. 9). Med kvalitet mener Bamford her kvaliteten på kunst og kulturopplæringen. Det er dette jeg ønsker å ta tak i og som er en av hovedgrunnene til at jeg ønsker å skrive denne oppgaven. For hvordan kan man hindre at kvaliteten i norske barnehager blir dårligere? Hva må til for at kunstfagene i barnehagen blir en viktig del av barnehagehverdagen? Hvordan kan vi gjøre barnehagen rustet for nye krav og utfordringer? Jeg ønsket å finne ut om svaret kunne ligge hos *kunstpedagogen*.

Pedagogisk arbeid med kunstfag i barnehagen forutsetter at personalet har kunnskap om hva som er det enkelte kunstfags egenart og uttrykksformer, og hvilke muligheter dette dermed åpner for i barnets utvikling og læring. Denne kunnskapen er særlig viktig for å kunne ivareta Rammeplanens intensjoner og målsettinger for fagområdet Kunst, kultur og kreativitet (Sæbø, 2011, s. 24). Rammeplanen sier at

Barnehagen må gi barn mulighet til å møte og oppleve kunst og kultur, til selv å uttrykke seg estetisk. Å være sammen om kulturelle opplevelser og å gjøre eller skape noe felles, bidrar til samhørighet. Barn skaper sin egen kultur ut fra egne opplevelser. Gjennom rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk vil barn få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon (KD, 2011, s. 36).

Til tross for Rammeplanens krav er dette ingen selvfølge i dagens barnehager skriver Førsteamanuensis i drama ved Universitetet i Stavanger, Aud Sæbø (2011, s. 25). Barnehagens arbeid med fagområdene er dokumentert gjennom flere undersøkelser av NOVA over flere år, blant annet av Aina Winsvold og Lars Gulbrandsen, som i 2009 kom med rapporten *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Her kommer det fram at andelen barnehager som arbeider systematisk med fagområdet Kunst, kultur og kreativitet, er stadig synkende: fra 2004 til 2008 har andelen sunket fra 50 prosent til 33 prosent. Rapporten *Alle teller mer* (Østrem et al., 2009) som er en evaluering av hvordan Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver ble innført, brukt og erfart, viser at de estetiske fagene har kommet mer i skyggen av fagområder som fokuserer på skolens «grunnleggende ferdigheter». Med andre ord, så er mange av dagens barnehager mer opptatt av at barna lærer seg bokstaver, tall og å kunne bruke digitale verktøy. I 2002 svarte 48 prosent at de arbeidet mye med kreativ fag, mens andelen hadde sunket til 32 prosent i 2009, da denne undersøkelsen ble gjennomført (Østrem, m.fl., 2009, s. 28). I lys av disse tallene ser jeg på min studie som viktig i den store sammenhengen. Hvis disse tallene skal endre seg, er vi nødt til å se på alternativene.

Samme år som denne forskningen ble lagt fram, kom Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) som sier at Utdanningsdepartementet ønsker å styrke mangfoldet i personalet i barnehagene, og vil arbeide for å få flere personer med annen faglig bakgrunn til å jobbe i barnehagene, for eksempel personer med kunstfaglig utdanning. Den sier videre at flere yrkesgrupper i barnehagen kan bidra til å ivareta barnehagens mange oppgaver, men at de ikke skal erstatte pedagogene, men være et supplement til barnehagens samlede kompetanse (KD, 2009, s. 32). En kunstpedagog er med andre ord akkurat det Utdanningsdepartementet ønsker i barnehagene.

Behovet for personale med en kompetanse på kunstfagene og estetiske læringsprosesser er stor. Sæbø (2011) skriver at barn opplever, lærer og utvikler seg i meningsfulle sammenhenger. Fra fødselen av er barna preget av en aktiv, kroppslig og nysgjerrig utforskertrang, og i løpet av barnas første leveår utvikler dette seg til en undrende, fantasifull og lekende sosial og kulturell utforskertrang. Men bare om omgivelsene tillater det. Denne væremåten er bare en mulighet som trenger stimuli for å utvikles. Ettersom flertallet av alle barn går i barnehage og tilbringer store deler av sin tid der, er det nettopp i barnehagen barna må få stimuli til å utvikle denne muligheten (Sæbø, 2011, s. 15).

Bergens Tidene skriver 6. januar 2015<sup>1</sup> at nær 70 % av lærerne under 30 år som underviser i kunst- og håndverk i barneskolen mangler studiepoeng i faget. Årsaken til dette er blant annet at faget har blitt nedprioritert til fordel for satsing på matematikk og norsk. Selv om dette gjelder barneskolen, ser jeg de samme tendensene i barnehagen. Samtidig kommer kunnskapsminister Torbjørn Røed Isaksen i 2015<sup>2</sup> med en realfagsstrategi som skal gjøre norske barn bedre i matematikk og naturfag. Han sier at Realfagskommunene blir viktige for å få en helhetlig satsing på matematikk og naturfag fra barna begynner i barnehagen til de går ut av ungdomsskolen. Jeg ser i denne sammenhengen behovet for en kunstpedagog i norske barnehager som enda større. Ikke bare på grunn av politikernes realfagsstrategi, men også fordi barnehageprofesjonen er i utvikling, og barnehagen som organisasjon endres. Nye tider indikerer at barnehagelærere bruker mindre tid enn tidligere til direkte arbeid med barn. De

---

<sup>1</sup> <http://www.bt.no/meninger/kommentar/sandvik/Fra-hand-til-munn-3274689.html>

<sup>2</sup> <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2014/Desember/Norges-forste-realfagskommuner-snart-klare>  
<http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2014/Desember/Norges-forste-realfagskommuner-snart-klare>

bruker mer tid til ledelse av personalet, mer overordnet pedagogisk ledelse og administrativt arbeid (Larsen og Slåtten 2014). Dette innebærer at oppgaver blir delegert nedover i hierarkiet. Assistenter og barnehagelærere fordeler arbeidet på en annen måte. Både formelle og uformelle strukturer endres. Når tiden ikke strekker til hos barnehagelæreren, gis oppgaven til assistentene (Larsen & Slåtten, 2009). Jeg har også erfart at dette er i ferd med å skje. Problemet slik jeg ser det, er at når barnehagelæreren bruker mindre tid i direkte kontakt med barn, og gir assistenten oppgaver som kanskje skulle vært gjort av en barnehagelærer, kan kvaliteten bli dårligere. Nå finnes det mange dyktige assistenter i norske barnehager, men de har fortsatt ikke den samme nødvendige utdanningen som en barnehagelærer. Samtidig stiller Sæbø (2011) et åpent spørsmål om kunstfagenes omfang i førskolelærerutdanningen<sup>3</sup> er tilstrekkelig til at studentene kan utvikle den kunstfaglige kompetansen og forståelsen til et nivå som gir konsekvenser for deres arbeid med kunstfag i barnehagen (Sæbø, 2011, s. 38). Eller trengs det personale med en ekstra fordypning i faget, en kunstpedagog, for å styrke kunstfagenes omfang i barnehagen?

### 1.3 Tidligere forskning

Det er forsket lite på kunstpedagogen i barnehagen. Dette har sin naturlige forklaring da denne typen stilling ikke er innarbeidet i den norske barnehagemodellen. I mine søk i databaser på internett fant jeg lite som kunne relateres til min beskrivelse av kunstpedagogen. Det som det derimot er forsket på, er Reggio Emilia og deres atelierist som jeg setter i sammenheng med kunstpedagogen. Reggio Emilia ble derfor min inngang til tidligere forskning. Men aller først vil jeg komme tilbake til Bamfords forskning.

#### **Kunst- og kulturopplæring i Norge 2010/2011**

Bamfords rapport *Kunst- og kulturopplæring i Norge 2010/2011* (2012) har jeg valgt å ta med i min tidligere forskning, da jeg ser at hennes funn er vesentlige for min undersøkelse. I denne undersøkelsen ble til sammen 2416 personer intervjuet, besvarte spørreundersøkelser og deltok i fokusgrupper. Hovedproblemstillingene var: «Hva gjøres innenfor kunst- og kulturopplæringen, og på hvilken måte gjøres det?», «Hvordan er kvaliteten i kunst- og kulturopplæringen i Norge?» og «Hvilke muligheter og utfordringer står vi overfor nå og i framtiden?» (Bamford, 2012, s. 5). Svarene tyder på at grunnskolen har manglende kreative

---

<sup>3</sup> Førskolelærerutdanningen er det begrepet som blir brukt i den teksten jeg refererer til



ferdigheter blant lærerne, som igjen har vært en begrensende faktor for fokuset på de estetiske fagene i skolen (Bamford, 2012, s.7). I forhold til barnehagen, som jeg velger å fokusere på, viser rapporten at de fleste barnehager bruker mer tid på kunst- og kulturaktiviteter enn grunnskolen, men som jeg pekte på i kapittel 1.2 så er det i barnehagen en viss frykt for at kvaliteten er i ferd med å bli dårligere. Nasjonalt senter for kunst- og kultur i opplæringen opprettet en pris for kunst og kultur som har inspirert barnehagene til å styrke sitt arbeid med fagområdet kunst, kultur og kreativitet, samtidig som museene har vært positive til et samarbeid. Rapporten viser derimot at 59 prosent av de spurte barnehagene gikk færre enn to ganger i året på museum (Bamford, 2012, s. 9). En tredjedel av de spurte barnehagene hadde ikke kontakt med kunstnere eller utøvende kunstnere og uttrykte at det ville vært bra å oppmuntre flere kunstnere til å samarbeide med barnehagen (Bamford, 2012, s. 9). Jeg ser denne rapporten som et bidrag i min undersøkelse for å understreke viktigheten av en kunstpedagog i barnehagen.

### **Barns estetiske läroprocesser**

Universitetslektor ved Göteborgs Universitet, Tarja Häikiös (2007) doktorgrad *Barns estetiska läroprocesser – Atelierista i förskola och skola* presenterer hennes forskning på atelierister i svenske barnehager og skoler. Gjennom deltakende observasjon og intervju har hun innhentet grunnlaget for sin forskning. Avhandling er først og fremst en feltstudie som gransker og beskriver hvordan metoder og væremåter ser ut i et bildepedagogisk arbeid. Feltstudien er gjort i Sverige, Finland og Italia. Atelieristens bildepedagogiske arbeid med barn i atelieret står i fokus, og rollen som pedagogisk veileder presenteres. Avhandlingen tar også for seg Reggio Emilia-barnehagens barnesyn, virksomheten med pedagogisk dokumentasjon, og det pedagogiske miljøet beskrives og analyseres. Utviklingspsykologen Lev Vygotskijs fantasibegrep er avhandlingens teoretiske plattform. Häikiös løfter i sin avhandling fram to tre-stegsmodeller som beskriver estetiske læringsprosesser. Disse er: se-oppleve-gjenskape og leve-skape-bevisstgjøre.

Häikiös mener at fantasien er en avgjørende del av barns utvikling ut fra Vygotskijs teori om fantasi som en bevisstgjørende form, og oppdaget i sin undersøkelse at barn som fikk utforske sin verden gjennom skapende virksomhet viste seg å ha lettere for å forstå omverden på et dypere plan. Selv om jeg ikke har skrevet om *atelieristen*, men *kunstpedagogen*, ble likevel

denne avhandlingen et relevant bidrag i forhold til å se viktigheten av at kunstpedagogen er bevisst estetiske læringsprosesser, erfaring og fantasi.

### **Forming i barnehagen**

Kari Carlsen, førsteamanuensis ved Institutt for forming og formgivning ved Høgskolen i Telemark, disputerte med doktorgradsavhandling *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur* (2015) der hun peker på at forming og skapende virksomhet i barnehagen har mindre plass enn tidligere. Avhandlingens målsetting er å utvikle ny kunnskap om hvordan læring foregår i barnehagen, ved å undersøke barnehagefaget forming i møte med inspirasjon fra Reggio Emilias atelierkultur (Carlsen, 2015, s. 7). Gjennom en etnografisk studie i en barnehage og videre analyse av materialet resulterte i tre tema: Det fysiske miljøet, Relasjoner og handlinger i samspill, og Uttrykksformer og formuttrykk.

Carlens fokus i denne avhandlingen er læringspotensialet i barns formingsvirksomhet, i motsetning til min forskning der fokuset ligger mer hos kunstpedagogen, og hvordan kunstpedagogen har innvirkning på barnehagekulturen. Samtidig ser jeg flere likhetstrekk ved Carlens kategorier og mine egne kategorier, som jeg kommer tilbake til i kapittel 3.6.

I tillegg har Carlsen (2013) skrevet artikkelen "*Å skape forbindelser*" – *Atelierets plass og atelieristens kompetanse i barnehagene i Reggio Emilia*, som er et forarbeid til hennes avhandling. Her er det atelieristen som er fokuset. Gjennom samtaler og intervju med atelieristen Veà Vecchi ønsker Carlsen å belyse atelierets funksjon i barnehagene i Reggio Emilia. I likhet med Häikiös vil Carlsen se på hvilken rolle estetisk skapende virksomhet oppfattes å ha for barns læring. Hun undersøker også den kompetansen som kreves av atelieristen med ansvar for arbeidet i atelieret. Både Häikiös og Carlens forskning har hatt betydning for meg, særlig for å kunne sammenligne atelieristen og kunstpedagogen.

## **1.4 Kunstpedagog / Atelierista?**

Jeg vil komme tilbake til Reggio Emilia-filosofien i kapittel 2, men jeg vil innledningsvis nevne at Reggio Emilia fra tidlig av har hatt atelierister ansatt i sine barnehager, og det er kanskje det nærmeste vi kommer en kunstpedagog. Flere barnehager i Norge har atelierister ansatt, men få har en kunstpedagog. Her i Trondheim har jeg bare funnet et par. De som kaller seg kunstpedagoger i barnehager jeg har funnet, da særlig på Østlandet, er personer uten pedagogisk, men med kunstnerisk utdanning. Selv om atelieristen er godt etablert i mange

barnehager, så mener jeg at det kan være en forskjell på en kunstpedagog og en atelierist, siden sistnevnte i hovedsak har en kunstnerisk utdanning. Denne forskjellen vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.1.1. Jeg ønsker med denne oppgaven å komme med mitt bidrag til en barnehageutvikling i retning andre type ansatte i barnehagen, i dette tilfellet; kunstpedagogen.

## 1.5 Problemstilling

Gjennom en etnografisk forskningsstrategi (begrunnes s. 12) har jeg forsøkt å gi en beskrivelse av en barnehagekultur, med hovedvekt på kunstpedagogen. I etnografisk forskning er det vanlig at problemstillingen utvikles i samspill med forskningsfeltet (Postholm, 2010), men jeg har hatt en problemstilling klar gjennom hele forskningsarbeidet. Den har aldri vært konstant, og jeg har hele tiden vært åpen for at den kunne endre seg.

Problemstillinger var som følger:

### ***Hva kjennetegner en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog?***

Ut i fra problemstillingen utformet jeg fem forskningsspørsmål, som skulle hjelpe meg i feltarbeidet og som jeg har forsøkt å finne svar på. Det var viktig for meg å dekke både kunstpedagogen, barna, de andre ansatte, foreldrene, og miljøet. Min intensjon var at disse spørsmålene til sammen ville danne en dekkende beskrivelse for barnehagekulturen.

1. Hvem er kunstpedagogen?
2. Hvordan samarbeider de øvrige ansatte i barnehagen med kunstpedagogen?
3. Hvordan påvirkes barna av å ha en kunstpedagog i barnehagen?
4. Hvordan opplever foreldrene kunstpedagogens arbeid?
5. Hva gjør kunstpedagogen med barnehagekulturen?

To viktige begreper i problemstillingen min er *barnehagekultur* og *kunstpedagog*. For å redegjøre for kulturbegrepet i denne oppgaven har jeg valgt å støtte meg til Ann Kristin Larsen og Mette Vaagan Slåtten (2014). Deres bok *Nye tider, nye barnehageorganisasjoner* forklarer kulturbegrepet som noe som utvikles over tid og sier noe om organisasjonens grunnleggende antakelser, verdier og normer. En barnehagekultur viser til en felles kultur som alle barnehager deler, men som også kan være forskjellig fra barnehage til barnehage. Kultur handler om å dele de samme verdiene, forholde seg til de samme normene og reglene, og ha samme grunnleggende fundament for arbeidet som skal gjøres (Larsen og Slåtten, 2014, s.79).

Begrepet *kunstpædagog* har jeg hentet fra blant annet Faith Guss (2003), Helene Illeris (2010) og Elin Angelo (2014). Det dukket først og fremst opp i løpet i førskolelærerutdanningen min, hvor det ble diskutert hva vi som utdannet oss som førskolelærere innenfor de estetiske fagene, burde kalles, da barnehagelærer-begrepet dukket opp i 2011<sup>4</sup>. I denne spesifikke barnehagen jeg har forsket i, bruker de benevnelsen *estetisk pedagog* på denne stillingen. Men jeg har valgt å kalle det for *kunstpædagog* fordi begrepet *estetiske fag* i den senere tid har blitt erstattet med kunstfag. Tidligere het fagområdet i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) *estetiske fag*, men ble i 2006 endret til *kunst, kultur og kreativitet*. Barnehagelærerstudiet med vekt på estetiske fag, har endret navn til *barnehagelærerutdanning med vekt på musikk, drama, kunst og håndverk*. Masterstudiet fag- og yrkesdidaktikk i estetiske fag har også endret navn til *Fag- og yrkesdidaktikk – retning kunstfag*, for å signalisere at alle fagområder har en estetisk dimensjon, men at didaktikk knyttet til musikk, drama og forming har sin bunn i kunstfagene. Mye kan tyde på at estetikkbegrepet er på vei bort. Jeg har derfor valgt å bruke begrepet *kunstpædagog* i denne oppgaven, fordi min informant jobber med kunstfaget forming.

## 1.6 Oppgavens vinkling, formål og avgrensning

Gjennom en etnografisk studie (forklares på side 36-37) har jeg beskrevet en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog. Det finnes mange barnehager som har funnet gode måter å arbeide med kunstfagene på, som jobber prosjektbasert, og som lykkes godt med dette. Men det finnes også mange barnehager som ikke klarer å finne en god struktur på dette, der barnehagehverdagen er preget av å ikke strekke til. Er det på tide at vi tenker annerledes i barnehagestrukturen? Hva kan kunstpedagogen bidra med i barnehagehverdagen, hvordan påvirkes barnehagekulturen gjennom kunstpedagogens tilstedeværelse?

Mitt formål med oppgaven har vært å finne ut hvordan en *kunstpædagog* jobber i barnehagen, og hvordan det påvirker barna, de øvrige ansatte og foreldrene, det vil si barnehagekulturen. Jeg vil poengtere at jeg ikke har gjort en komparativ analyse av hvordan en barnehage med en kunstpedagog er i forhold til en barnehage uten. Formålet har heller ikke vært å gi en generell beskrivelse av en barnehage med en kunstpedagog, men jeg ønsket å gi et innblikk i hvordan

---

<sup>4</sup> Navneendringen ble ikke innført før høsten 2013

kunstpedagogen arbeider og i hvordan hun påvirker barnehagekulturen i denne konkrete barnehagen, som igjen kan være inspirerende for andre barnehager.

Jeg har valgt å ha fokus på de visuelle kunstfagene, fordi det er den bakgrunnen jeg kommer fra, men jeg ser også at det å jobbe som kunstpedagog kan innbefatte andre områder som musikk, dans og drama. Kunstpedagogen som er min informant i denne oppgaven, har fokus på de visuelle kunstfagene. Jeg bruker i denne oppgaven både begrepet *forming* som er en vanlig benevnelse i barnehagen og begrepet *visuelle kunstfag* som brukes på et høyere nivå.

## **1.7 Oppgavens struktur**

Jeg har valgt å starte med å presentere min teoretiske referanseramme før jeg går videre til kapittel 3 med metodevalg og generering av empirisk materiale. Deretter vil jeg i kapittel 4 gi en beskrivelse av barnehagekulturen jeg har vært en del av, før jeg i kapittel 5 anvender den teoretiske referanserammen presentert i kapittel 2 for å analysere de temaene brakt fram i beskrivelsen. Til slutt kommer en oppsummering og implikasjoner i kapittel 6 hvor jeg går tilbake til innledningen og hensikten med forskningen.

## 2 TEORETISK REFERANSERAMME

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori som kan bidra til å forstå og utdype mitt prosjekt. Min studie omhandler *kunstpædagogen* og hva hun betyr for barnehagekulturen, og det vil derfor være *kunstpædagogen* som ligger til grunn for det teoretiske rammeverket jeg nå skal presentere. Jeg vil igjen presiserer at det er kunstpædagogen med fokus på formingsfaget jeg snakker om. Når jeg i denne oppgaven snakker om kunst, så mener jeg kunst som er produsert av profesjonelle kunstnere. Når barna møter denne kunsten i det kunstdidaktiske arbeidet i barnehagen, kan de få impulser som kan resultere i et eget kunstuttrykk. Flere kaller dette for barnekunst, blant annet Jørgen Moe (2014), kunstner og høgskolelektor i kunst og håndverk ved Dronning Maud Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Jeg velger å bruke begrepet kunstuttrykk om det barna lager, fordi jeg mener at det ikke er barnekunst, men et uttrykk som barnet har lagd etter et møte med for eksempel kunst, eller andre inntrykk barnet har fått. Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 2.6. Jeg vil begynne med å etablere didaktikkbegrepet i denne teoretiske referanserammen.

### 2.1 Fagdidaktikk

Didaktikk er en viktig del av pedagogikken. Didaktikk handler om de vurderingene som ligger bak valg og strukturering av undervisning. Når didaktiske overveielser knyttes til konkrete fagområder, har vi å gjøre med fagdidaktikk (Sjøberg, 2001, s. 14). Arve Gunnestad (2014) skriver spesifikt om barnehagens didaktikk, og sier at didaktikk innenfor grunnskolen for det meste befatter seg med planlegging og vurdering av undervisningsopplegg, mens barnehagedidaktikken har et videre anvendelsesområde. Barnehagedidaktikken bygger ifølge Rammeplanen for barnehagen (2011) på et helhetlig læringsbegrep. Læring foregår ikke bare i formelle og planlagte læringssituasjoner, men også i hverdagsaktiviteter og rutinesituasjoner, i lek og sosialt samspill (Gunnestad, 2014, s. 17-18). Både Gunnestad (2014) og Sjøberg (2001) skriver om hvordan fagdidaktikken tar opp fagenes hva, hvorfor og hvordan. Et viktig aspekt som Sjøberg (2001, s. 13) peker på, er at fagdidaktikken kan ha mange sider, at den benytter mange ulike kunnskapsformer innenfor hvert fagområde, og at den av natur er tverrfaglig. Dette mener jeg er viktig i forhold til kunstpædagogen i barnehagen. Det å tenke tverrfaglig om alle barnehagens fagområder, særlig i arbeid med kunst, kultur og kreativitet. Det kan for eksempel være at man arbeider med et tema i barnehagen, som inkluderer flere av barnehagens fagområder.

### **2.1.1 Kunstdidaktikk**

Når jeg forsker på kunstpedagogen og barnehagekulturen i denne oppgaven, så forsker jeg på det kunstdidaktiske arbeidet i barnehagen. Hvordan kunstpedagogen og de andre ansatte arbeider med kunstfaget forming og hvordan barn påvirkes av det kunstdidaktiske arbeidet som blir gjort. Men hva legger jeg egentlig i dette kunstdidaktikkbegrepet? For meg handler kunstdidaktikk om å planlegge, gjennomføre og vurdere et kunstfaglig arbeid i barnehagen. Det handler om å bruke sin kunnskap om kunstfaglig arbeid til å legge til rette for at barn skal få en bred erfaring med ulike materialer, teknikker, uttrykksmåter og å legge til rette for at barn skal få inntrykk som de kan uttrykke.

### **2.1.2 Relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk**

Det har skjedd et paradigmeskifte i kunstdidaktikkfeltet, som Bourriaud (2007) beskriver gjennom at *betrakteren* av kunsten erstattes med den *medskapende*. Basert på den medskapende relasjonen til kunsten har Venke Aure i sin doktorgradsavhandling *Kampen om blikket* (2011) kommet fram til en ny didaktisk benevnelse: «relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk». Jeg er klar over at denne avhandlingen i all hovedsak handler om kunstformidling, men jeg velger allikevel å støtte meg til denne kunstdidaktikkbenevnelsen fordi jeg ser at det kunstdidaktiske arbeidet kunstpedagogen gjør også handler om kunstformidling.

Dette nye synet på kunstdidaktikk representerer holdninger der kunstpedagogen står i et subjekt-subjekt-forhold til barnet, og hvor barnets egne erfaringer står sentralt. Et viktig aspekt er nettopp det å være medskapende. Jeg setter dette i sammenheng med barns medvirkning (jf. Bae, 2006). Det å forholde seg medskapende sammen med barnet handler om å anerkjenne barnet som «det kompetente barnet» (jf. Eide og Winger, 1996). Jeg forstår «det kompetente barnet» i likhet med Eide og Winger (1996) som å anerkjenne barnet, ha et positivt fokus på barns muligheter, rettigheter og kvalifikasjoner. Som kunstpedagog i barnehagen mener jeg at man må møte barnet som et kompetent barn som kan være medskapende i møte med kunsten. Moe (2014) mener at i en relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk vil den voksne være kunstfaglig ansvarlig, men skal ikke bære kunstmøtet i kraft av sin kunstfaglige kompetanse, men heller få barnet til å bli en reell deltaker i kunstmøtene (Moe, 2014, s. 235).

Med et formingsfaglig fokus er det av interesse å se nærmere på hvordan barnehagene i Reggio Emilia arbeider, med atelier og atelierister i hver barnehage. Jeg mener kunstpedagogen er et utspring fra denne pedagogikkens *atelierista*. Dette skal jeg forklare nærmere.

## **2.2 Reggio Emilia**

Reggio Emilia er en by i Nord-Italia hvor driften av de kommunale barnehagene har inspirert en hel verden. Det var like etter andre verdenskrig at Loris Malaguzzi, grunnleggeren av Reggio Emilia, startet sitt arbeid med å skape et sted hvor barna kunne få nye måter å lære på. Hovedessensen i Reggio Emilia er at et barn har hundre språk å uttrykke seg med. Men det Malaguzzi sier gjennom diktet «Tvert imot, det finnes hundre!» er at barnet gjennom oppveksten bli frarøvet nittini språk. Skolen og kulturen skiller hodet fra kroppen. Det er det Reggio Emilia-filosofien prøver å unngå, ved å legge til rette for at barn skal få bruke sine hundre språk, først og fremst gjennom en kombinasjon av teori og praksis, knyttet til arbeid med barn og deres familier. Pedagogikken er preget av lyttende pedagogikk, pedagogisk dokumentasjon, deltakelse og utforsking (Dahlberg & Moss, i Rinaldi, 2009, s. 14). Pedagogisk dokumentasjon handler om å gjøre pedagogisk arbeid synlig og åpent for tolkning, dialog, konfrontasjon og innsikt. Den pedagogiske dokumentasjonen er i stor grad rettet mot barna, de ansatte i barnehagen og foreldrene, men også samfunnet som barnehagen er en del av. Dokumentasjonen visualiserer barnets læringsprosesser; barnets menings søken og metoder for kunnskapsbygging løper som en rød tråd gjennom alt arbeid som gjøres i Reggio Emilia (op.cit, s. 27). Deres praksis er preget av barnas og personalets deltakende, kulturskapende og prosjektbaserte læringsprosesser, der det er stor åpenhet for undring, det uventede og grenseoverskridende (Rinaldi, 2009). I forhold til prosjektarbeid som er en vesentlig del av pedagogikken og læringsforståelsen, er atelieristen en nødvendig del av dette arbeidet.

### **2.2.1 Atelieristen**

Men hvem er atelieristen? Atelieristen er en fagutdannet person, vanligvis med kunstfaglig utdanning, gjerne med tilleggsutdanning innenfor pedagogiske fag, men dette er ikke et krav for å bli ansatt. Atelieristen har ansvar for arbeidet i atelieret og samarbeider tett med barnehagelærerne på de ulike avdelingene i barnehagen. Vecchi (2012) beskriver atelieret



som et rom som skal være stort nok til å romme flere barn og aktiviteter, knyttet sammen med resten av barnehagen. Det er et rikt utstyrt rom med materialer og verktøy, staffelier, keramikkovn, opptaksutstyr og mikroskop. Utstyret og materialet lar barna gjøre mange erfaringer hvor tankene tar forskjellige former, visuelle, musikalske, dansende og verbale (Vecchi, 2012, s. 27). Hovedansvaret for atelieristen er å bringe inn kunnskap om materialer, redskaper og estetiske virkemidler, samt å dokumentere og visualisere den pedagogiske virksomheten (Carlsen, 2013, s. 15). Atelieristen vet hva som skjer på de forskjellige avdelingene, og kan dermed lettere ha oversikt over alle aktivitetene i hele barnehagen. Hun har også i mindre grad det daglige ansvaret for å ta hånd om mange barn og forholde seg til mange familier enn barnehagelæreren (Vecchi, 2012). Det er med andre ord store paralleller mellom atelieristen og kunstpedagogen i min studie.

Et viktig aspekt innen Reggio Emilia er den *estetiske dimensjonens* rolle i læring og oppdragelse. Reggio Emilia-filosofiens mest anerkjente særtrekk er nettopp det at den har tatt inn estetikken som en av de viktigste dimensjonene i menneskets liv, og dermed i utdanning og læring (Vecchi, 2012, s. 29). Jeg mener at kunstpedagogen i norske barnehager bør tenke likt. Vi gjør kanskje det, til en viss grad, men fagfeltet forming har nå lavere prioritet i forhold til aktiviteter som er ment å fremme ferdigheter innenfor språk og matematikk, i følge Carlsen (2013, s. 13). Atelierismen som er utviklet og utforsket i Reggio Emilia er et betydelig bidrag til generell barnehagepedagogisk praksis og teori (Carlsen, 2013, s. 35).

### **2.2.2 Rommet som den tredje pedagog**

I Reggio Emilia-filosofien sier man at man har tre pedagoger. De voksne er 1.pedagog, barnet er 2.pedagog og rommet er 3.pedagog (Rinaldi, 2009). I analysearbeidet i etterkant av feltarbeidet ble det mer og mer klart for meg hvilken betydning formingsrommet i barnehagen har, og at jeg kunne sette rommet i sammenheng med Reggio Emilias tredje pedagog. Jeg skal senere i kapittel 3.6 vise hvordan jeg ser disse tre pedagogene som et utgangspunkt for min analyse.

I forhold til min oppgave fant jeg det viktig å se på det visuelle miljøet, og særlig atelieret i Reggio Emilia-filosofien. Atelieristen Veia Vecchi forteller i boken «The Hundred languages of children – the Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections» (Edwards, Gandini & Forman, 1998) at «the *atelier* serves two functions. First, it provides a place for children to

become masters of all kind of techniques (...). Second, it assists the adults in understanding processes of how children learn» (s. 140). Atelieret i Reggio Emilia ble lagd som et sted der barns forskjellige språk skulle bli utforsket av barna, og studert av voksne i gunstige og fredelige omgivelser. Malaguzzi beskriver filosofien bak atelieret slik:

We and they could experiment with alternative modalities, techniques, instruments, and materials; explore themes chosen by children or suggested by us; perhaps work on a large fresco in a group; perhaps prepare a poster where one makes a concise statement through words and illustrations (...) What was important was to help the children find their own style of exchanging with friends both their talents and their discoveries (Malaguzzi, i Edwards, Gandini & Forman, 1998, s. 74).

Rinaldi (2009) oppsummerer barnehagens rom i Reggio Emilia som rom hvor barn gis anledning til å uttrykke evner, ferdigheter og nysgjerrighet, hvor de får utforske og forske alene og sammen med andre, både voksne og barn, hvor de kan oppfatte seg selv som konstruktører av prosjekter, hvor de kan styrke sin identitet og opplevelse av selvstendighet og trygghet, hvor de kan arbeide og kommuniserer med andre, samt vite at egen identitet og deres eget privatliv respekteres (Rinaldi, 2009, s. 96).

### **2.3 Barnehagens rom og materiell**

Den svenske psykologen Thorbjörn Laike (1995) skriver i sin doktorgradsavhandling hvordan barns atferd og velvære blir påvirket av det fysiske miljøet. Han beskriver tre faktorer i rommet som har betydning for barns måte å være på; Rommets kompleksitet, helhet og romlighet. For å beskrive mengden med visuell informasjon bruker han begrepet høy og lav kompleksitet. Et rom med mange gjenstander, former og farger har høy kompleksitet, mens et rom med få gjenstander, former og farger har lav kompleksitet. Høy kompleksitet kan igjen oppleves på to forskjellige måter. Er rommet innredet med et sammenhengende og helt inntrykk, med en orden, vil rommet oppleves som et harmonisk og behagelig rom å være i. Er det derimot en høy kompleksitet med en tilfeldig og rotete innredning vil rommet oppleves som urolig og ubehagelig å være i. Laike mener at vi kan bli mer psykisk slitne om vi lever i et visuelt krevende miljø der vi må sile ut forstyrrende inntrykk. Hvis et rom har lav kompleksitet, vil vi derimot bli lite stimulert i en pedagogisk sammenheng (Laike, 1995).

Jeg finner det hensiktsmessig å se på studien «Skoleanlegget som lesebok» av Birgit Cold (2003) hvor en undersøkelse blant elever på barne- og ungdomskolen viser at elevene mener at positive rom må være lyse, oversiktlige og ryddige, med store vinduer og god plass.

«Elever forbinder vennlige, lyse, åpne og varierte rom med å føle seg velkommen, med stolthet, arbeidslyst og samvær» (Cold, 2003, s. 17). Miles og Huberman (1994, i Thagaard, 1998, s. 197) bruker begrepet oase som en betegnelse på undervisningsrom i skolen. De sier at begrepet oase gir assosiasjoner til et sted hvor elevene kan hente seg inn og få tilførsel av energi. Samtidig vil den større skolekonteksten oppleves som "en ørken" i motsetning til oasen (Miles og Huberman, 1994). Colds (2003) studie og Miles og Hubermans (1994, i Thagaard, 1998) begrep mener jeg i aller høyeste grad kan overføres til barnehagens brukere og ansatte. Et godt rom kan assosieres med en fruktbar oase. En barnehage som er lys og harmonisk, som presenterer kunst og kunstuttrykk på en estetisk god måte, er med på å styrke barnehagens rom. Eli Thorbergson (2007) skriver i sin bok *Barnehagens rom – nye muligheter* at en arbeidsplass med estetiske fine omgivelser gjør at trivselen øker, sykefraværet går ned, og de ansatte føler bedre tilhørighet til jobbmiljøet.

### **2.3.1 Det potensielle rommet**

I mitt feltarbeid opplevde jeg til stadighet at formingsrommet var et frirom for barna. Det var et sted for å være skapende i rolige omgivelser. Jeg trekker derfor også paralleller til psykologen Donald W. Winnicotts (1990, i Austring & Sørensen, 2006) teori om hvorfor vi mennesker driver med estetisk virksomhet. Han mener at vi mennesker i utgangspunktet er forankret i en indre subjektiv verden, omkranset av en ytre objektiv verden. Og midt mellom disse to verdenene mener Winnicott at det finnes en tredje verden: lekens og kunstens verden. Det *potensielle rom*. Det potensielle rommet er et sted for estetisk læring, et fristed, hvor man sammen gjennom estetisk virksomhet konsekvensfritt kan eksperimentere og tilegne seg en forståelse av den indre og ytre verden (Austring & Sørensen, 2006, s. 112).

Barnepsykolog og universitetsadjunkt ved Lärarhögskolan i Stockholm, Nordin-Hultman skriver i sin bok *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapning* (2004) om sin forskning der hun sammenlignet innholdet i svenske og engelske barnehager. De svenske barnehagene ser jeg har mange likhetstrekk med de norske. Den største forskjellen hun fant, var at i de engelske barnehagene var de «heftige» materialene (vann, sand, redskap, verktøy, staffeli, pensler og maling) sentralt plassert, materialer som skrek «se meg, bruk meg» og som utfordret barna til handling. Til sammenligning ble de svenske barnehagene oppfattet som stillferdige, rolige og svale. Det «heftige» materialet var plassert i rom som barna ikke hadde tilgang til uten videre. Det barna ble møtt av i rom de oppholds seg i for det meste, var det

Nordin-Hultman betegner som «dempede» materialer, som papir og tegnesaker, puslespill, lego, småbilder og dukker (Nordin-Hultman, 2004, s. 79-80).

## **2.4 Kunstnerisk ressurs**

Høgskolelektor i kunsthøgskolen ved Institutt for barnehagelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus, Bente Fønnebø skriver i sin bok *Kunstneriske bevegelser i barnehagen* (2014) om personalet i barnehagen som en kunstnerisk ressurs, hvor hun mener at personalet må involveres i innkjøp av materialer og bestillinger av kurs. Dette for at de ikke skal sees på som ikke-kompetent når det gjelder å innrede barnehagens arkitektur og design. Hun mener at en undervurdering av hverdagspersonalets kunnskap fratrukker personalet ansvar, som igjen kan føre til en fraskrivelse av kunstfaglige kunnskaper. Fønnebø mener alle må tilegne seg kunnskap om innkjøp, kvalitet på materialer og utstyr, og gis mulighet til å utvikle egne kunstneriske ressurser (Fønnebø, 2014, s. 159).

Bakke (2011) skriver derimot at det å arbeide systematisk med kunst, kultur og kreativitet forutsetter et personale som har kunstpedagogisk kompetanse i form av kunstfaglig utdanning og holdninger til det å arbeide med kunst og kultur av, med og for barn (Bakke, 2011, s. 37). Langt fra alle ansatte i barnehagen kan være en kunstnerisk ressurs, som Fønnebø mener, men alle barnehager bør ha noen som har en kunstfaglig utdanning, på samme måte som alle barnehager burde hatt en med natur og friluftslivutdanning.

## **2.5 Tid**

Biljana C. Fredriksen (2013) skriver om sine tidligere studenter som nå jobber som ledere i barnehagen. De forteller at det er en utfordring å finne tid til å være sammen med barn. At tiden er begrenset, kan være frustrerende, og barna kan fort oppfatte det som om man heller vil være et annet sted enn sammen med dem. Må man på et barn om at det må bli ferdig, med et maleri for eksempel, vil barnet lære at det er viktigst å bli ferdig med noe, enn å undre seg (Fredriksen, 2013). Er man heller i undringen sammen med barna, kan man tre inn i en kollektiv «flow» (jf. Csikszentmihalyi, 1991). Man mister følelsen av tid og sted. Tilstanden av flow finner sted når noen er så opptatt i en aktivitet at alt annet mister betydning, og erfaringen er så behagelig at hun/han ønsker å drive med det selv om det krever mye av henne/ham (Csikszentmihalyi, 2002 i Fredriksen, 2013, s. 120).

Jeg setter tiden i sammenheng med danning. Å fremme barns danning i barnehagen handler først og fremst om at de voksne i barnehagen trer inn i et dialog- og undringsfelleskap med barna. Gjennom en filosofisk undring sammen med barna kan vi nærme oss nye innsikter og sannheter (Amundsen, 2013, s. 184). I Rammeplanen står det at «personalet må møte barnas tro, spørsmål og undring med alvor og respekt, og skape rom for opplevelser, undring ettertanke og gode samtaler (KD, 2011, s. 47). Amundsen (2013) viser til Rammeplanen fra 1996 der det står at «mange barn savner en god stillhet som gir muligheter til å lytte og tenke» (BFD, 1996, s. 63). Selv om dette er noe som ikke står i dagen rammeplan, er det like gjeldende, om ikke enda mer aktuelt. Professor i sosialantropologi Thomas Hylland Eriksen (2001) skriver i sin bok *Øyeblikkets tyranni. Langsom tid i informasjonsalderen* at langsomheten må beskyttes. I boken påstår han at langsom tid burde stå på toppen av enhver ønskeliste i informasjonssamfunnet. Jeg setter denne påstanden i sammenheng med min egen studie, der både barn og voksne fremmer *tiden* som en viktig del av kunstpedagogens arbeid. Amundsen (2013) spør i sin artikkel om vi i tider med «slow»-tenkning i ulike sammenhenger - «Slow Food», «Slow Art» og «Slow Living» bør begynne å slå et slag for «Slow Kindergarden».

Også Betty Edwards (2001) fremmer kunstneren og tiden, som jeg setter i sammenheng med barnet i skapende prosesser i barnehager. Edwards sier at kunstnere ser tingene annerledes når de tegner, og at tegningen setter dem i en endret bevissthetstilstand der de føler seg henført, i «ett med arbeidet» og i stand til å fatte sammenhenger som de vanligvis ikke makter. Tidsfølelsen svekkes, ordene forsvinner, og de mener at de blir årvåkne og oppmerksomme, men samtidig avslappet og sikre. Sinnet aktiviseres på en behagelig, mystisk måte (Edwards, 2001, s. 16). Kan det være at dette også skjer med barnet i en skapende prosess i barnehagen? Juell & Norskog (2006, s.109) sammenligner også det lekende barnet med vitenskapsmannen eller kunstnerens tilstand når han skaper, der det å være oppslukt, fanget, fullstendig engasjert er beskrivelser som brukes.

## **2.6 Erfaring og den estetiske erfaringen**

Den amerikanske reformpedagogen John Dewey (1859 – 1952) har skrevet boka *Art as experience* (2005 [1934]). som har hatt stor betydning for utviklingen av formingsfaget. Deweys uttrykk «Learning by doing» blir stadig brukt for å beskrive viktigheten av læring gjennom handling og refleksjon over egen erfaring. Termen «erfaring» betegner en

grunnleggende egenskap ved interaksjonen, ved at den medfører psykisk og kulturell endring og utvikling. En erfaring skjer når man møter motstand og prøver å overvinne en hindring. Erfaringen forutsetter et brudd i interaksjonen mellom mennesket og verden. Vi trenger motstand å bryne oss på og utvikle oss ut fra. Den motstanden vi møter, sparker i gang erfaringen (Hohr, 2009, s. 66). Vi gjør erfaringer hele tiden, men Dewey skiller mellom en erfaring og en spesiell erfaring.

«In contrast with such experience, we have *an* experience when the material experienced runs its course to fulfillment. Then and then only is it integrated within and demarcated in the general stream of experience from other experiences» (Dewey, 2005 [1934], s. 37).

Det er disse spesielle erfaringene som gjør noe med oss. I arbeid med barn er denne kunnskapen viktig, og særlig for kunstpedagogen. Men kan vi egentlig vite når et barn gjør en spesiell erfaring? Det er kunstpedagogens oppgave å legge til rette for møter mellom barna og kunsten eller materialet, for å kunne gi barna betydningsfulle erfaringer, som kanskje vil forflytte dem videre i livet. Teorier om den estetiske erfaringen er viktig for min analyse av det kunstpedagogen gjør i barnehagen fordi det er nettopp det kunstpedagogen etter min mening jobber med, både bevisst og ubevisst.

Dewey (2005 [1934]). mener at verden kan gjøres mer forståelig og gjennomsiiktig gjennom estetisk arbeid og den estetiske erfaringen. Den estetiske erfaringen skiller seg fra andre erfaringer, mener Dewey. En estetisk erfaring handler om å gjøre en aktiv, skapende handling, hvor man abstraherer og trekker ut det meningsbærende i opplevelsen og skaper en helhet av delene (Dewey, 1934, i Waterhouse, 2013, s. 19). Kunstpedagogen legger til rette for barns estetiske erfaring, både på formingsrommet, men også i resten av barnehagen. Men det er barnet selv som kan finne opplevelsen meningsbærende.

Et viktig aspekt ved erfaringen er materialet. Bakke (2011) sier at når vi skaper noe, både barn og voksne, så velger vi materialer som er kjente for oss, som vi er vant til å bruke, det som er tilgjengelig og som vi er fortrolige med. Vi tegner på A4-papir, synger med den stemmen vi har, spar i sandkassa og forteller om Bukkene Bruse. Men da kommer vi ingen vei. Skal vi utvikle oss og bli bedre til å skape, utvikle fantasien vår, så må vi utforske det kjente materialets muligheter på ny, og møte nytt materiale og nye former. I barnehagen har man en unik mulighet til nettopp dette, dersom personalet er våkne for å skape muligheter (Bakke,

2011, s. 127). Materialene som finnes i barnehagen, som barna møter og gjør erfaringer med, er viktige aspekter ved barnehagekulturen, særlig i forhold til kunstpedagogen.

## 2.7 Estetiske læringsprosesser

Den estetiske læringsprosessen er en viktig del av barnehagehverdagen, og en viktig del av kunstpedagogens arbeid. Det finnes flere teorier som omhandler estetiske læringsprosesser, både i skole og barnehage. Jeg velger i denne oppgaven å presentere et utvalg som er hensiktsmessig i forhold til min oppgave. Jeg mener i likhet med Høhr (2005) at det er selve prosessen hvor barn eksperimenterer med materialer, hvor de knytter sanser, begreper, tanker og følelser sammen til nye oppdagelser og muligheter, som kan kalles for en estetisk læreprosess. Selve begrepet «estetiske læringsprosesser» er et skandinavisk begrep som først ble brukt av Drotner, Pedersen og Høhr (1996, i Fredriksen, 2013). De så på estetiske aktiviteter som en særegen livsform (Fredriksen, 2013, s. 97). Prosessen består i å omdanne inntrykk til uttrykk. Dette forklarer Austrung & Sørensen (2006) gjennom å si at den estetiske læringsprosessen transformerer sanseerfaringer og emosjonelle erfaringer:

(...) en læringsmåte der man via estetisk mediering omsetter sine inntrykk av verden til estetiske foruttrykk, for på den måten å kunne reflektere over og kommunisere om seg selv og verden. (Austrung & Sørensen, 2010, s. 53).

Estetiske læreprosesser er nettopp en prosess fra inntrykk til uttrykk. Inntrykket er det vi opplever og erfarer, det vi får inn fra omgivelsene. Det kan være et maleri, en melodi, en utsikt, et materiale osv. Uttrykk er det man selv gjør og gir til omgivelsene. Disse prosessene kan skje samtidig (Fredriksen, 2015). Malcolm Ross (1978, i Paulsen, 2007) kaller dette inntrykket for *impuls*, og bruker mediet til å bringe impulsen til uttrykk. Det er barnehagelæreren og kunstpedagogen som skal sørge for at barnet får disse impulsene. Men dette krever at man systematisk arbeider med fagområdet Kunst, kultur og kreativitet, som igjen krevet et personalet som har kunstpedagogisk kompetanse i form av kunstfaglig utdanning og holdning til det å arbeide med kunst og kultur. Barnets kunstuttrykk vil være avhengig av hvordan personalet integrerer ulike inntrykk og opplevelser i arbeidet (Sæbø 2011, s. 38).

I tillegg til å handle om inntrykk og uttrykk, handler estetiske læringsprosesser om indre og ytre prosesser. Dewey (2005 [1934] i Fredriksen, 2013) hevder at prosessen hvor et materiale endrer form i hendene på et barn (den ytre prosessen), følges av en parallell indre prosess,

hvor de «indre materialene» (tanker, følelser, minner, erfaringer, ideer, fantasi osv.) bearbejdes og transformeres. Fredriksen (2013) har satt opp en liste med punkter som hun mener synliggjør de ulike nivåene i de indre/ytre prosessene som skjer i barnet gjennom estetiske aktivitet, og hva barnehagelæreren kan gjøre:

1. **De ytre prosessene:** Med gjennomtenkt valg av rom, tid, materialer, kvaliteter, verktøy, teknikker osv.
2. **Den indre prosessen:** Gjennom oppmerksom tilstedeværelse, støtte, veiledning, faglige råd, ros og humor. Tillit til læreren er nødvendig for barns selvtillit, vilje og motivasjon.
3. **Godt sosialt fellesskap:** Gjennom gruppeledelse må barnehagelæreren oppfordre til en anerkjennende og aksepterende gruppekultur, hvor barna støtter hverandre, og ingen erter eller mobber. Barn må få oppleve at alle bidrar til en felleskultur (Fredriksen, 2013, s. 199).

Jeg valgte å støtte meg til disse tre faktorene i min studie av barnehagekulturen, fordi jeg så klare sammenhenger mellom disse og kunstpedagogens arbeid i barnehagen. Jeg så også en sammenheng mellom det å gi barn inntrykk, som de igjen trenger redskaper og materialer for å uttrykke. Men de trenger også et personale som vet hvordan man skal støtte de ytre og indre prosessene som skjer i barnet i en estetisk læringsprosess. Det aller viktigste med estetisk virksomhet er allikevel som Austring & Sørensen (2010, s. 53) beskriver det; estetisk virksomhet styrker livsgleden og er en arena for utvikling av fantasi og kreativitet – samfunnets absolutt viktigste ressurser. Dette ser jeg på som viktig, særlig med tanke på den ressursen samfunnet vårt trenger i tiden framover, om man må begynne å tenke nytt i forhold til hva vi skal leve av når oljen tar slutt, eller når oljenæringen utfases.

## 2.8 Estetiske behov

Jeg ser at det å være kunstpedagog i denne barnehagen dreier seg om å oppfylle barns estetiske behov. Ifølge den amerikanske psykologen Abraham Maslow (1970, i Paulsen, 2007) har alle barn og de aller fleste voksne et estetisk behov. De estetiske behovene betrakter han som grunnleggende for barnets utvikling. Han hevder at å få tilfredsstilt de estetiske behovene er en viktig forutsetning for å utvikle en sunn personlighet. Når barnet får tilfredsstilt sine estetiske behov, vil det skape en personlig tilfredsstillelse for barnet, personligheten utvikles til å oppfatte seg selv som skapende og med tro på seg selv som en som kan skape (Maslow, 1970, i Paulsen, 2007, s. 64). Gjennom Maslows betraktninger kan



vi si at de estetiske aktivitetene er viktige for barns utvikling. Ved å ta dette på alvor i barnehagen kan vi legge grunnlaget for at barnet skal ha en tro på seg selv som skapende også senere i livet (Paulsen, 2007, s. 64). Det er en viktig oppgave og en pedagogisk utfordring for barnehagelæreren. Det å ha en kunstpedagog med på laget kan derfor være avgjørende for at det pedagogiske og estetiske tilbudet i barnehagen tilfredsstillende de estetiske behovene barna har.

## **2.9 Kreativitet og fantasi**

Fredriksen (2013) skriver at kreativitet og fantasi er to begrep som ofte blir sett i sammenheng med hverandre. Forutsetninger for kreativ handling er at barna får en frihet til å leke, utforske, fabulere og fantasere. For å lære noe nytt må vi kunne forestille oss at det finnes noe annet enn det vi allerede vet (Fredriksen, 2013, s. 58). Vygotskij mener at lek er en skapende aktivitet som innebærer en kreativ måte å forholde seg til verden på. Kreativitet handler for Vygotskij om fantasi, og han ser ingen motsetning mellom fantasi og virkelighet: Jo rikere virkeligheten er, dess større blir fantasiens muligheter, og omvendt (Vygotskij, 1995, i Sæbø, 2010, s. 82).

Barn blir ofte sett på som mer fantasifulle enn voksne, men dette er Vygotskij (1995) uenig i. Han mener at barns fantasi er mer fattig enn voksnes, fordi i barns utviklingsprosess utvikles også fantasien. Det er først som voksen at mennesket oppnår sin fulle fantasi (Vygotskij, 1995, s. 40). Barn kan forestille seg betydelig mindre enn voksne, men de tror mer på produktene av sin fantasi og kontrollerer dem mindre, derfor finnes det naturligvis mer fantasi i den dagligdagse betydningen av ordet, som det å dikte opp, hos barnet enn hos de voksne (Vygosky, 1995, s. 41).

## **2.10 Danning**

Danning er et begrep som kom inn i den reviderte utgaven av Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i 2011, etter å ha vært utelatt til fordel for begrepet oppdragelse. Jeg vil ikke gå inn på hvordan denne endringen skjedde, da det ikke er relevant for min oppgave, men jeg vil heller forklare dannelsesbegrepet. I barnehagens formålsparagraf, §1 (2013) står det at barnehagen skal «fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling». I barnehagens rammeplan beskrives danning som

...en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evnen til å reflektere over egne handlinger og væremåter. Danning skjer i samspill med omgivelsene og med andre og er en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati (KD, 2011, s. 15).

Rammeplanen sier også at danning skal utvikle barns evne til å forholde seg nysgjerrig og prøvende til verden og se seg selv som et verdifullt medlem av fellesskapet (KD, 2011, s. 15). Else Marie Halvorsen (2013) viser i sin artikkel «Danning: Kultur, kunst, kreativitet» hvordan danning har vært forbundet med det hun kaller *danning utenifra*, sett i kjølevannet av den tyske Bildungstradisjonen der individet blir knyttet til møtet med en kulturell kanon hvor skjønnlitteratur, musikk og billedkunst har spilt en sentral rolle (Halvorsen, 2013, s. 207). Dette ser jeg i sammenheng med det Wolfgang Klafki (2001) kaller en «materiale danningsteori». Klafki regnes av mange som en av vår tids mest betydningsfulle teoretikere innenfor didaktikk og dannelsesstenkning. Han systematiserer tradisjonene i dannelseshistorien i to kategorier; *formale danningsteorier* og *materiale danningsteorier*. De *materiale* legger vekt på den objektive siden, som kulturelle verdier, kulturell kanon og vitenskapelig kunnskap og kompetanse, mens de *formale* legger størst vekt på den subjektive siden, som respekt for barnet og dets behov for utfoldelse og selvrealisering. (Hohr, 2011, s. 164).

Halvorsen (2013) mener at det også er mulig å se på danning *innenifra*, noe jeg ser i sammenheng med Klafkis formale danningsteori, der barnets egne tanker, følelser, evner og interesser er utgangspunktet. Halvorsen betrakter i sin artikkel danning som en relasjon mellom danning utenfra og danning innenfra; det kreves et dialektisk forhold mellom disse to for at den ønskede danningen skal skje i barnehagen (Halvorsen, 2013, s. 208). Jeg ser dette i sammenheng med Klafkis tredje vei, der han kritiserer de formale og de materiale danningsteoriene fordi de overser at de er hverandres forutsetninger, og finner i det dialektiske forholdet mellom disse to tradisjonene en tredje vei som kan kalle den *kategoriale dannelse* (Klafki, 2001). Dette innebærer at barnehagelæreren finner faglig innhold som barnet kan knytte vesentlig og elementært sammen med sine personlige erfaringer.

I sin artikkel presenterer Halvorsen (2013) *det dobbelte kulturbegrepet* og den *dobbelte didaktikken*, som begge er relasjonsbegrep hun mener kan være fruktbare med hensyn til både danning generelt og estetisk dannelse spesielt. Jeg vil derfor presentere disse to begrepene da jeg ser en klar sammenheng mellom dem og kunstpedagogens arbeid i barnehagen.

Det dobbelte kulturbegrepet har Halvorsen (2013) hentet fra den danske litteraturprofessoren Johan Fjord Jensen (1988), som sier at kultur dels oppfattes som noen vi *har*, og dels som noe vi *er*. I *har-kulturen* befinner kunsten seg, og er aktuell når man snakker om danning *utenfra*. *Er-kulturen* er derimot en kultur som beskrives, men som man er midt i og ikke kan overskue, fordi den er en integrert del av oss. Begge disse kulturene fungerer i et kontinuerlig samspill, i en figur-bakgrunn-kontekst, der man veksler mellom hva som er figur og hva som er bakgrunn (Fjord Jensen, 1988, i Halvorsen, 2013, s. 211). Det er nettopp denne *har-kulturen* som har vært dominerende i danningens historie, der man ble sett på som et dannet menneske om man hadde tilegnet seg visse kulturelle kvaliteter. I Fjord Jensens dobbelte kulturbegrep finnes det en tvilling til *har-kulturen* og *er-kulturen*, som Halvorsen (2013) kaller for *er-i-kulturen*, som hun mener får fram både det vi *er* og den livsverden vi *er i*. Det Halvorsen (2013) kaller den *dobbelte didaktikken* fremhever nødvendigheten av danning både utenfra, fra *har-kulturen*, og danning innenfra, fra *er-i-kulturen*. Jeg forstår dette som at barnehagelæreren eller kunstpedagogen i barnehagen bør la barna bli presentert for den kulturen vi ønsker at de skal ha kjennskap til, samtidig som de bør verdsette den *er-i-kulturen* som barna bærer i seg. Halvorsen (2013, s. 213) mener at dette er en pedagogisk og etisk nødvendighet. Interaksjonen mellom *har-kulturens* kvaliteter og barnas egen livsverden er betydningsfull og fruktbar, og gir mulighet for danning når det gjelder kulturtilegnelse, kulturkonstruksjon og skapende virksomhet (Halvorsen, 2013, s. 223).

Jeg har nå presentert den teoretiske referanserammen, som jeg har brukt i analyse av det empiriske materialet, for å kunne svare på min problemstilling. Hvordan jeg har gått fram for å generere det empiriske materialet og måten jeg har analysert på, vil jeg nå presentere i oppgavens metodekapittel.

### **3 METODE**

I dette kapitlet presenterer jeg min plassering innenfor vitenskapstradisjonen og min valgte forskningsmetode. Valg av metode har jeg begrunnet ut fra problemstillingen min: *Hva kjennetegner en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog?* Jeg er ute etter å beskrive en barnehagekultur. Gjennom den kvalitative metoden etnografisk studie vil jeg utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting (Postholm, 2010, s. 9). Jeg vil se nærmere på den metodiske tilnærmingen og valg av metode for generering av empirisk materiale i mitt forskningsdesign, og analyse av materialet. Forskningsetiske spørsmål og undersøkelsens forskningsetikk beskrives også.

#### **3.1 Hermeneutisk tilnæringsmetode**

Min forskning befinner seg under et hermeneutisk-vitenskapsteoretisk ståsted. Hermeneutikk kan også kalles for fortolkningslære (Postholm, 2010, s. 9). Jeg ville forstå og ikke bare forklare det jeg har sett i barnehagekulturen. Geertz' (1973, i Thagaard, 1998) sier at et mål for forskeren gjennom en hermeneutisk tilnæringsmetode er å presentere en «tykk» beskrivelse, som inkluderer utsagn om hva informantene kan ha ment med sine handlinger, og hvilke fortolkninger informantene gir, og forskerens fortolkning. Som en hermeneutisk forsker nærmer man seg det som utforskes med sin egen forforståelse. De tanker, inntrykk og følelser og den kunnskap jeg har om barnehagefeltet, har vært en ressurs for meg som forsker, og et par briller for meg til å tolke og forstå den kulturen jeg har vært en del av. Hermeneutikk handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig eksistens, og derfor er denne tilnærmingen så viktig for alle som arbeider med mennesker (Thurén, 2009), og da særlig for meg og mitt forsøk på å fortolk, teoretisere og forstå en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog.

#### **3.2 Metodisk tilnærming: et etnografisk perspektiv**

Etnografiske studier har ett mål: å beskrive en kultur (Spradley & McCurdy, 1988, i Postholm, 2010). Malinowski, som regnes for å være den første etnograf, studerte kulturen på Trobriand-øyene, der en fremmed kultur var i fokus. På midten av 1900-tallet begynte etnografer å studere nære kulturer (Wolcott, 1999). I sin mest karakteristiske form innebærer etnografisk studie at feltforskeren åpent eller skjult deltar i folks dagligliv over en lengre periode. Forskeren samler inn de data som er tilgjengelig gjennom observasjon, hører på det

som blir sagt, og stiller spørsmål (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 31). Jeg valgte å åpent tilbringe omtrent to måneder i en barnehage med en kunstpedagog, der jeg daglig deltok i barnehagehverdagen samtidig som jeg observerte. Jeg valgte å være ute i feltet i to måneder, fordi en lengre periode muligens hadde gitt meg et større materiale enn det oppgavens rammer tilsier.

Når forskningen finner sted innenfor forskerens eget samfunn og kultur, som den gjorde i min studie av en barnehagekultur, ville jeg som forsker besitte en del forkunnskap og erfaringer fra barnehagefeltet som ville påvirke min studie. Det er både fordeler og ulemper ved dette. Fordelen er at jeg kjente til barnehagen som institusjon, og visste hvordan jeg skulle få innpass i feltet. Min kunnskap og erfaring som omhandlet formingsfaget og det å arbeide med barn, gjorde at det var lettere for meg å se hva som foregikk i kulturen. Ulempen ved å besitte disse kunnskapene og erfaringene om barnehagefeltet gjorde meg kanskje blind på situasjoner og hendelser som kunne endret feltnotatene mine.

I etnografiske studier er det alltid en fare for at man blir blind på det man ser når man tilbringer så mye tid i et felt. Det advares i teorien om det å «go native». Det vil si at forskeren oppholder seg så lenge på forskningsstedet at han eller hun mister forskersynet, eller blir som fisken i vannet (Postholm, 2010, s. 47). Dette var noe jeg måtte være observant på. Og jeg merket tendenser til det, når jeg observerte episoder, men ikke tenkte på å skrive ned det som skjedde. Det var på en måte så dagligdags det som skjedde, fordi jeg hadde vært der så lenge.

Etnografisk forskning krever at man møter kulturen og menneskene på en mest mulig åpen måte. Hammersley og Atkinson (1996) hevder at forskningsprosessen må være en reflekterende prosess i hele forskningsforløpet. Forskeren må ha lest teori på forhånd. Etersom jeg er utdannet barnehagelærer med bakgrunn i estetiske fag, hadde jeg mye teori og erfaring om barn og kunstfaglig aktivitet i barnehagen. Malinowski (1922, i Postholm, 2010, s. 46) sier at forskeren må møte feltet med «forutsette problemstillinger». I forkant av feltarbeidet hadde jeg utarbeidet en problemstilling og flere forskningsspørsmål, som jeg hadde utformet på bakgrunn av min egen interesse og ønske om å finne ut hva en kunstpedagog kan bety for kulturen i barnehagen.

1. Hvem er kunstpedagogen?
2. Hvordan samarbeider kunstpedagogen med de øvrige ansatte i barnehagen?
3. Hvordan påvirkes barna av å ha en kunstpedagog i barnehagen?
4. Hvordan opplever foreldrene kunstpedagogens arbeid?
5. Hva gjør kunstpedagogen med barnehagekulturen?

Disse spørsmålene var til stor hjelp i feltarbeidet, da jeg hadde noen klare spørsmål å forholde meg til, som begrenset innsamlingen.

### **3.3 Forskerposisjonering**

Som forsker må man være oppmerksom på forskjellen mellom den sosiokulturelle virkeligheten man observerer og den beretningen man lager på grunnlag av studien (Postholm, 2010, s. 129). Bruner (1984, i Postholm, 2010) mener at fortellingene man skaper finner sted i skjæringspunktet mellom kulturen som studeres og forskerens egen forforståelse. Dette betyr at de beskrivelsene jeg har gitt av barnehagekulturen og de fortellingene jeg forteller har vært påvirket av mine egne erfaringer, min historiske og kulturelle bakgrunn. Barnehagekulturen er dermed sett på gjennom mine subjektive briller.

Min bakgrunn som barnehagelærer gjør at jeg går inn i feltet både med etnografiske forskerbriller, men også barnehagelærerbriller. Estetiske fag har vært min studieretning innenfor barnehagelærerutdanningen, og preger mitt syn på barnehagen. Jeg mener at barnehagen i stor grad bør preges av skapende utfoldelse og fantasi. Jeg tror at barn opplever og erfarer rikere gjennom kunstfagene. Det å få uttrykke seg gjennom musikk, drama og forming mener jeg er viktig for barns danning. Jeg mener at i barnehagen bør barn møtes som skapende, kunstneriske og kulturelle ressurser. Etter å ha jobbet som pedagogiske leder, har jeg stadig tenkt tilbake på den tiden og ønsket at barna hadde fått utfolde seg mer skapende. Men det hadde vi ikke tid eller ressurser til. Så hva hadde skjedd om vi hadde hatt en kunstpedagog i barnehagen, som kunne legge til rette for det jeg følte at barna fikk for lite av?

### **3.4 Utvalg**

Utvalget består av en kunstpedagog i en 50 % stilling, barn, foreldre og ansatte i en privat barnehage. I hovedsak kunstpedagogen, fra nå av omtalt som Johanne, barna og de ansatte på

storbarnsavdelingene. I forhold til valg av barnehage hadde jeg ikke så mange valg, da jeg bare fant en barnehage som hadde den stillingen jeg ønsket å studere. Jeg kontaktet først Johanne, og avtalte et møte med henne og daglig leder hvor jeg forklarte hva jeg tenkte i forhold til denne masteroppgaven. De forklarte litt hvordan de jobber, og ut i fra dette møtet ble det klart for meg at jeg ville studere hvordan kulturen i denne barnehagen ble påvirket av kunstpedagogen.

I løpet av tiden i barnehagen fikk jeg kartlagt også de andre ansatte på storbarnsavdelingene, til en viss grad. Jeg hadde på forhånd spurt alle ansatte i samtykkeskjemaet om hvem som kunne tenke seg å bli intervjuet, og det var 6 av 12 på storbarnsiden som reserverte seg mot det. Ut i fra det utvalget jeg hadde til rådighet, valgte jeg meg ut et utvalg som jeg følte ville dekke opp et godt bilde av barnehagekulturen. I samråd med kunstpedagogen valgte jeg å intervju en kvinnelig pedagogisk leder, en mannlig fagarbeider, den kvinnelige faglig leder og en mor, kunstpedagogen, og jeg hadde i tillegg samtaler med noen barn. Utvalget var kvinner, bortsett fra en mann. Barnehagen har 7 mannlige ansatte, men denne fagarbeideren var en av to som sa seg villig til å la seg intervju.

### **3.5 Forskningsdesign**

Det er to metoder som har stått sentralt i min forskning, kvalitativt intervju og deltakende observasjon. Ifølge Hammersly og Atkinson (1996) baserer all samfunnsforskning seg på den menneskelige evnene til deltakende observasjon. Begge disse metodene har komplementert hverandre, og gitt meg et større bilde av kulturen.

#### **3.5.1 Deltakende observasjon**

Deltakende observasjon utgjør en stor del av en etnografisk design, og har dermed vært en viktig del av min studie. Som forsker har jeg forsøkt å bli en del av barnehagekulturen. Da jeg begynte feltarbeidet, hadde jeg et åpent fokus, fordi jeg ikke ville bestemme meg på forhånd for hva jeg skulle se etter, samtidig som jeg hadde forskningsspørsmålene å forholde meg til. Disse kunne ha endret seg underveis, men jeg opplevde at de fungerte godt og valgte å beholde dem. Det var naturlig for meg å starte inne på formingsrommet sammen med kunstpedagogen. Etter hvert som jeg ble kjent og akseptert, bevegde jeg meg mer ut på avdelingene, men jeg fant etter hvert ut at det var inne på formingsrommet og sammen med kunstpedagogen jeg ville ha fokuset.

Jeg var underveis bevisst på hvordan jeg forholdt meg til feltet. Man er aldri utelukkende forsker i forhold til aktørene, og aktørene er aldri bare forskningsobjekter. Det er mennesker som opptrer i kontakt med hverandre (Postholm, 2010, s. 47). Man må finne en balansegang mellom å være passiv og aktiv i feltet. Denne balansegangen kom etter hvert som jeg fant min plass i barnehagen. Jeg var opptatt av å ikke være for passiv da det kan føre til at aktørene lukker seg. Men jeg ville heller ikke være forelesende, da informantene kunne sagt seg enige med meg, eller lukket seg (jf. Repstad, 2007). Jeg ønsket å være en deltakende observatør. Jeg ønsket å ta del i hverdagen for å kjenne på kroppen hva kunstpedagogen gjør med barnehagekulturen. På mange måter inntok jeg hennes rolle. Det ble to kunstpedagoger i barnehagen mens jeg var der. Forskjellen på meg og henne var at jeg ikke hadde noe ansvar, jeg bare fulgte strømmen, samtidig som jeg var forskeren som noterte, filmet og tok bilder.

Jeg startet dagen klokka 0900, samtidig som kunstpedagogen. Vi startet som regel dagen inne på formingsrommet for å forberede første gruppe. Hva som skulle skje, var litt forskjellig fra dag til dag. I den første måneden var det prosjektet «TRÆ» (beskrives nærmere i kapittel 4.1) som var i fokus. I sammenheng med dette prosjektet hadde Johanne et prosjekt hun kalte «Skulptur og tre» hvor hun hadde lånt en vandreutstilling som alle barna på storbarnsiden skulle få se og bli kjent med. Dette skjedde i mindre grupper. Jeg observerte og tok notater, men deltok også aktivt i aktivitetene som skjedde. Jeg hjalp barna med maling, ark, vasking av hender, toalettbesøk, oppdeling av leire og tørking av malerier. Etter hvert ble det like naturlig for barna å spørre meg om hjelp som kunstpedagogen. Jeg hjalp til med ferdigstilling og opphenging av det barna hadde laget, og den pedagogiske dokumentasjonen. Jeg tilbragte også tid inne på de to store avdelingene. Der satt jeg som regel sammen med barna og observerte og deltok på det de drev med.

Jeg hadde på forhånd planlagt å bruke både video, foto og lydopptak i feltarbeidet. Men jeg måtte prøve meg litt fram for å finne ut hva som fungerte best. Jeg måtte også ta hensyn til de barna og ansatte som ikke skulle avbildes. I starten tok jeg opp mye lydmateriale, men jeg fant fort ut at det ikke var hensiktsmessig, da det å transkribere ville ta altfor lang tid. Det å ta notater underveis hver dag i feltarbeidet ble en god måte å jobbe på. Kunstpedagogen fulgte sitt opplegg, og jeg fulgte kunstpedagogen. I utgangspunktet hadde jeg planlagt å se på hele barnehagen, men jeg valgte heller å følge kunstpedagogen i mitt feltarbeid. Det var rundt



henne det skjedde interessante ting i forhold til min problemstilling. Det var i møtet mellom henne, barna og de ansatte at jeg kunne finne svar på forskningsspørsmålene mine. Gjennom å være i nærheten av henne fikk jeg et innblikk i hvordan dagene som kunstpedagog forløp, og hvor jeg fikk muligheten til å spørre hvordan hun tenkte i ulike situasjoner.

Jeg fikk inntrykk av at det Johanne gjorde med de to avdelingene på storbarn i de to månedene jeg var der, representerer også den måten hun jobber med resten av barnehagen. Jeg kunne valgt å fordele tiden min rundt om på alle avdelingene, men jeg fant det mer hensiktsmessig å være der Johanne var, fordi det var der svarene på forskningsspørsmålene mine lå, noe som betydde at formingsrommet ble det stedet jeg var mest. Det var i tillegg det stedet Johanne tilbragte mest tid.

### **3.5.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Hensikten med intervju i dette forskningsdesignet har vært å komme dypere inn i barnehagekulturen i denne spesielle barnehagen som har ansatt en kunstpedagog i 50 % stilling. I hverdagen er det ikke alltid tid til å spørre og få gode svar på større spørsmål. Derfor samlet jeg disse til intervju med utvalgte informanter. Mine intervju faller inn under Postholms (2010) kategori «Det halvplanlagte, formelle intervjuet». Utgangspunktet for spørsmålene var forskningsspørsmålene mine, men også observasjonene. Det oppstod en interaksjon mellom observasjon og intervju. Observasjonene skapte spørsmål, og intervjuene var med på å bestemme fokus for observasjonene, som også fremheves av Postholm (2010). Jeg hadde en ferdig intervjuguide (se vedlegg 5), som jeg gav til informantene i forkant av intervjuet, slik at de kunne forberede seg. Men jeg var også åpen for andre forhold som eventuelt ville dukke opp. Intervjuguiden inneholdt både direkte og indirekte spørsmål. I noen sammenhenger var det naturlig med oppfølgingsspørsmål, mens i andre ikke. Intervjuene forløp noen ganger mer som samtaler. Jeg valgte å ta stilling til flere av svarene informantene kom med, noe som jeg tror førte samtalen videre og til at jeg fikk mer informasjon. Dette gjorde jeg på grunnlag av det Sigrún Gudmundsdóttir (2011) skriver om at intervjuet er en slags samtale. Noen stiller spørsmål, og en annen svarer. Med forskningsintervjuet er samtalen omformet til et forskningsredskap. Gjennom sitt samarbeid i forskningsprosessen setter forskere og informanter i felleskap delene sammen til et meningsfullt hele, til noe som gir mening for begge, idet begge har satt sitt preg på prosessen og produktet (Gudmundsdóttir, 2011, s. 73).

Jeg måtte ta et bevisst valg i forhold til hvor mange intervju jeg skulle gjennomføre. Jeg ønsket å dekke et vidt spenn i informantene mine, og endte derfor opp på fem intervjuer og flere barnesamtaler. Informantene i intervjuene var kunstpedagogen, pedagogisk leder, fagarbeider, faglig leder og forelder. Ettersom jeg skulle gjennomføre såpass mange intervju, satte jeg et mål om at intervjuene ikke burde ha en varighet på mer enn 30 minutter. Intervjuene ble transkribert ordrett, men jeg valgte å ikke bruke dialekt da jeg ville ivareta informantenes anonymitet. Etter å ha transkribert alle intervjuene satt jeg igjen med et relativt stort materiale, som jeg arkiverte i en perm som jeg hadde innlåst i skapet mitt til enhver tid. Etter at feltarbeidet var over, begynte gjennomlesingen og analysen av materialet. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.6.

### **3.5.3 Intervju med barn**

Jeg ønsket å gjennomføre intervju med barn for å kunne spørre dem om deres forhold til kunstpedagogen. Jeg velger å støtte meg til Brit Johanne Eide og Nina Winger (2003, s. 54) som i sin bok *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner* skriver at intervju med barn er en samtale der målet er å få vite hva barna tenker og mener om ett eller flere temaer. Derfor var jeg mer fokusert på å ha en samtaler med barna, snarere enn intervju. Intervjuet har mer preg av systematisk tilnærming, sammenliknet med samtale (Eide & Winger, 2003, s. 55). Jeg ønsket ikke å være systematisk i mine samtaler, og hadde ikke fastsatt spørsmål på forhånd, men heller aspekter jeg ønsket å finne svar på.

Siden jeg ikke var kjent for barna, valgte jeg å gjennomføre samtalene mot slutten av feltarbeidet, sånn at barna var trygge på meg. samtalene foregikk i naborommet til formingsrommet, der det sto en sofa og et bord. Et trygt klima er nødvendig for at barna skal få fortelle ut fra sitt perspektiv og er avgjørende for å lykkes (Løkken og Søbstad, 2006). Jeg ville ta opp samtalen, og fortalte barna at samtalen ble tatt opp og at vi kunne høre på det etterpå. Jeg forholdt meg meg til de samtykkeskjemaene foreldrene hadde skrevet under på, og velge barn ut i fra det. På forhånd hadde jeg skrevet ned noen spørsmål jeg ønsket å få svar på. Noen barn pratet jeg med en-til-en, mens andre snakket jeg med i par. Forskjellen var at de jeg snakket med i par, både kunne overkjøre hverandre, eller gi hverandre tanker slik at de kunne fortelle mer. Samtalene varte ofte ikke lenger enn noen minutter, før barna peilet over på andre ting de ville fortelle meg. Kanskje hadde jeg lyktes bedre om jeg hadde latt en

voksen fra barnas avdeling ta seg av samtalen, og jeg kunne holdt meg mer i bakgrunnen. Det empiriske materialet fra samtaler barn imellom og samtaler mellom Johanne og barna ble et mer verdifullt og innholdsrikt materiale for denne oppgaven.

### 3.5.4 Feltnotater og gjenstander

Mens jeg har observert, har jeg skrevet feltnotater. Feltnotatater gjøres parallelt med observasjonen og danner grunnlaget for fortolkning senere (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010, s. 131). Feltnotatene mine inneholder dato, en beskrivelse av hvor observasjonen skjedde, hva som skjedde, hvem som var til stedet, den fysiske settingen, hvilke sosiale interaksjoner som oppsto og hvilke aktiviteter som foregikk. Jeg skulle gjennomgått feltnotatene mine rett etter endt observasjon hver gang, men i en hektisk barnehagehverdag var det ikke alltid jeg fant tid til dette.

I tillegg til feltnotater har jeg et stort materiale med foto/video og beskrivelser av de kunstuttrykkene barna lagde inne på formingsrommet. Disse viser også sin side av kulturen i barnehagen. Hvordan disse uttrykkene blir behandlet og fremstilt i barnehagehverdagen, sier mye om den omsorgen som gis til barna og deres kunstuttrykk, og var viktige i beskrivelsen av kulturen og analysen etterpå.

Et viktig aspekt ved en etnografisk studie er at man stopper feltarbeidet når man føler man ikke får noe nytt materiale. Etter to måneder begynte ting å gjenta seg, og jeg kunne avslutte oppholdet. Dette var i utgangspunktet også planen, men jeg kunne ha fortsatt om jeg følte det var nødvendig. Etter to måneder satt jeg igjen med et stort materiale.

### 3.5.5 Oversikt over materiale

Tabell 1 Oversikt over generert empirisk materiale

Empirisk materiale	Beskrivelse	Antall sider
Feltnotat	Håndskrevne og word-dokumenter som er printet ut og satt i perm. Word-dokumenter lagret på passordbeskyttet pc.	66
5 intervju	Transkribert, printet ut fra word og satt i	39

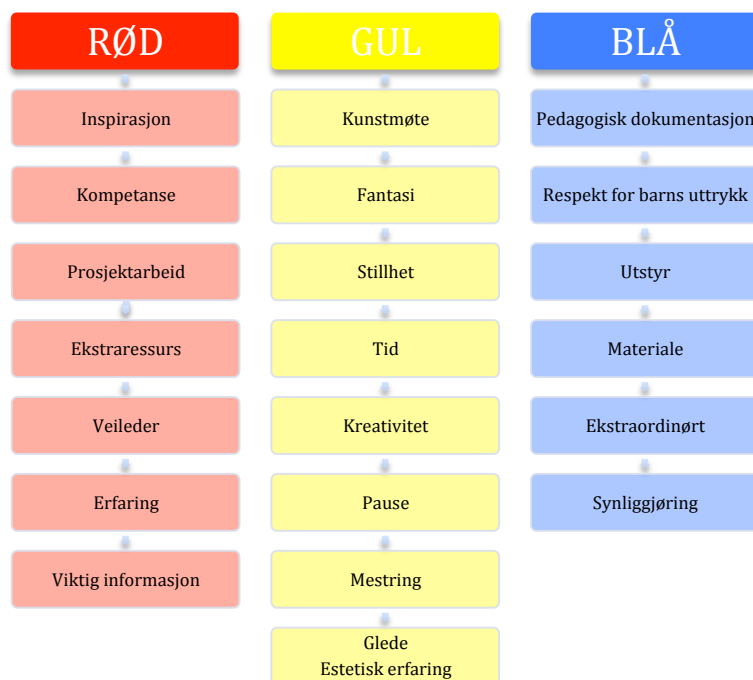
	perm, nummerert fra side 80 – 117. Word-dokumenter lagret på passordbeskyttet pc.	
7 barnesamtaler	Transkribert, printet ut og satt i perm, nummerert fra side 126 til 134. Word- dokumenter lagret på passordbeskyttet pc.	10
Samtaler med kunstpedagog (Lydopptak: til sammen 64 minutter)	Utdrag transkribert, printet ut fra word og satt i perm, nummeret fra side 72 – 79. Word-dokumenter lagret på passordbeskyttet pc.	9
Foto	Brukt i oppgaven og som støtte til å skrive en beskrivelse	301 bilder
Video	Sett og brukt som en støtte til å skrive en beskrivelse av barnehagekulturen	208,51 minutter
Lydopptak	Lyttet til og brukt til beskrive barnehagekulturen, men mye ble utelatt	42,42 minutter.

### 3.6 Analyse

Analyse i etnografiske studier innebærer å beskrive kulturen, analysere for å finne temaer og perspektiver i det empiriske materialet, fortolke kulturen og komme fram til en forståelse av hvordan samhandling oppstår og mening skapes i kulturen. Til slutt ender man opp med et helhetlig kulturelt portrett, en beskrivelse av kulturen (Johannesen, et al., 2010, Wolcott, 1994). Det første man må gjøre når man skal analysere kvalitative data, er å finne enkelte begreper. Begrepene vil kunne forklare hva som foregår i de situasjonene som dataene dokumenterer (Hammersley og Atkinson, 1996, s. 237). Formålet er ikke bare å gjøre dataene forståelige, men å gjøre dette på en analytisk måte, som gir nye perspektiver på de fenomenene vi studerer (Hammersley og Atkinson, 1996, s. 237).

Analyse i denne etnografiske studien startet allerede idet jeg gikk inn i forskningsbarnehagen, og pågikk helt til forskningsarbeidet ble avsluttet. Fra jeg kom inn og observerte det som var presentert på veggene i hovedinngangen i barnehagen, begynte jeg å utarbeide en forståelse for hva denne barnehagen sto for. Gjennom to måneder med feltarbeid og intervju har jeg generert en stor mengde med empirisk materiale fra informantene perspektiv. Fettermann (1998, i Postholm, 2010) sier at presentasjonen av en etnografisk studie skal bevege seg ut over en ren beskrivelse av den sosiale gruppen, kulturen eller systemet som er studert. Men for å kunne gi denne beskrivelsen har det vært nødvendig å gjøre en deskriptiv analyse av materialet, noe som innebærer åpen koding og kategorisering (jf. Postholm, 2010). Hensikten er å redusere det empiriske materialet, slik at det blir mer oversiktlig og forståelig (Postholm, 2010, Nilssen, 2012). I løpet av flere gjennomlesninger av det empiriske materialet mitt prøvde jeg å indentifisere, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet. Navn på passasjer i teksten ble skrevet ned på venstre side i tekstene. Dette ble kodene i materialet mitt. Etter flere gjennomlesninger skrev jeg ned alle kodene jeg hadde funnet på et ark for å få en oversikt over hva som stakk seg ut. Det ble mange koder, og jeg kunne se hva som skilte seg ut, men jeg følte ikke at dette gav meg så mye, så jeg fortsatte, men med en annen innfallsvinkel. Nå gikk jeg inn i materialet igjen, men denne gangen tok jeg ut deler av materialet, som jeg så på som viktige, og satte inn i en tabell, der jeg på høyre siden skrev en kode for delen jeg tok ut, og på venstre siden hvor i materialet jeg hadde hentet det ut fra. Jeg lagde en tabell for hvert intervju, for samtaler og for feltnotatene mine. Til sammen fikk jeg 7 tabeller på til sammen 11 sider med utdrag og koder (for eksempel, se vedlegg 4). Gjennom dette arbeidet fikk jeg en oversikt over hvem som mente og sa hva, og hva feltnotatene mine fortalte. Samtidig fikk jeg fortettet materialet, noe som gjorde det mer håndgripelig i det videre analysearbeidet.

Ved å gjennomgå utdragene jeg hadde valgt ut fra materialet, kunne jeg sammenligne dem og se hvilke koder som var hensiktsmessige å ta med videre i analysearbeidet, og som kunne svare være med på å svare på problemstillingen min. Disse kodene ble plassert i ulike grupper. Dette ble gjort manuelt med fargede lapper og en stor plakat, men for å vise dette tydelig har jeg valgt å visualisere dette gjennom denne modellen:



Figur 2 Analyse av koder - satt i grupper

Deretter stilte jeg spørsmål til de ulike gruppene: Hva var det denne gruppen av koder egentlig handlet om? Hva fortalte de meg? Hva betydde de? Svarene utgjorde en ny kategori. Jeg endte opp med tre kategorier som fikk hver sin fargekode. Postholm (2010) sier at forskeren kan navngi kategoriene på ulike måter. Jeg valgte å finne begrep i materialet mitt som kunne danne en logisk sammenheng med materialet kategorien representerer, men også på bakgrunn av teori. Navnene på kategoriene jeg til slutt endte opp med, var *Den kunstneriske ressursen*, *Den skapende oasen* og *Det potensielle rommet*. Nå kunne jeg gå igjennom det fortettede materialet på nytt og fargekode utdragene til hver sin kategori. Fargekodene ble et redskap som lettet arbeidet med å se sammenhenger og gjøre materialet oversiktlig. For å få en enda større oversikt, sorterte jeg fargekodene på egne ark, slik at hver kode fikk sin egen tabell med materialet som havnet inn under kategorien. Fargene jeg valgte i denne kodingen er Johannes Ittens (1993) primærfarger. Tanken bak dette er at kategoriene/fargene skal kunne blandes og gi nye farger/en rikere barnehagekultur.



Figur 3 Fremstilling av fremgangsmåten i analysen

Inn under hver kategori plasserte jeg forskningsspørsmålene mine som ble vesentlige i den videre analysen. Spørsmål 1 og 2 valgte jeg å plassere inn under kategori 1, *Den kunstneriske ressursen*, spørsmål 3 og 4 plasserte jeg inn under kategori 2, *Den skapende oasen* og spørsmål 5 under kategori 3, *Det potensielle rommet*, illustrert i denne modellen:



Figur 4 Fremstilling av kategorier med underliggende forskningsspørsmål

Gjennom disse tre kategoriene vil jeg presentere funn og drøfte disse i lys av den teoretiske referanserammen og min egen forforståelse. Dette for å kunne svare på problemstillingen min: *Hva kjennetegner en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog?* Jeg vil nå gi en kort gjennomgang av de tre kategoriene. En tykkere beskrivelse kommer i kapittel 4. En teoretisk forankring til navnene på de tre kategoriene kommer i kapittel 5, i starten av hver kategori.

### 3.6.1 Kategori Rød: den kunstneriske ressursen

Kategorien representerer de voksne og omhandler i stor grad kunstpedagogen som ressurs, veileder og som inspirasjon for de andre ansatte i barnehagen. Hun sitter på en kompetanse og en erfaring med formingsfaget som de andre ansatte drar nytte av. I en presset barnehagehverdag er hun en ekstraressurs. Viktig informasjon om enkeltbarn kommer fram i kunstpedagogens arbeid. Kunstnerisk arbeid blir satt på dagsorden og synliggjort i barnehagens rom. Kategorien inneholder empiri fra feltnotater og intervju med kunstpedagogen og andre ansatte i barnehagen.

### **3.6.2 Kategori gul: Den skapende oasen**

Kategorien representerer barna i barnehagen. Kunstpedagogen jobber kunstdidaktisk og tilrettelegger for estetiske læringsprosesser, den estetiske erfaringen og kunstmøter for barna.. Det at barna får utviklet sin fantasi og kreativitet i et stille og rolig miljø, hvor tiden ofte står stille, vektlegges. For barna er dette en pause i hverdagen. Kategorien inneholder empiri om barnas glede og iver etter å få være på formingsrommet, hvordan de undrer og fantaserer, skaper og erfarer sammen med kunstpedagogen. Ettersom intervjuet med en mor også inneholder empirisk materiale om dette, velger jeg å plassere forskningsspørsmålet som involverer foreldrene også inn under denne kategorien.

### **3.6.3 Kategori blå: Det potensielle rommet**

Kategorien representerer barnehagens fysiske miljø, og rommet som den tredje pedagog. Formingsrommet er i all hovedsak det rommet kunstpedagogen benytter seg av, men man finner tydelige spor av henne i hele barnehagen. Kategorien inneholder empiri som omhandler barnas forhold til formingsrommet, den dokumentasjonen som kunstpedagogen synliggjør i barnehagens rom. Jeg vil også plassere barnehagens respekt for barns kunstuttrykk, og hvordan det presenteres i hverdagen, i barnehagens rom, og gjennom en årlig kunstutstilling. Empirisk materiale om utstyr og materiale i barnehagen kommer også inn under denne kategorien.

## **3.7 Studiens gyldighet og pålitelighet**

Det har lenge vært omdiskutert om begrepene validitet og reliabilitet har en relevans for kvalitative data. Guba og Lincoln (1985, 1989, i Johannesen, 2010) mener at kvalitative studier må vurderes på en annen måte enn kvantitative. Johannesen et al. (2010) mener at det i kvalitative studier ikke er snakk om enten-eller, men både-og. Thagaard (1998) foretrekker, i likhet med Guba & Lincoln (1985, 1989) begrepene *troverdighet* og *bekreftbarhet*. Troverdighet går på om forskningen er utført på en tillitvekkende måte, mens bekreftbarhet knyttes til kvaliteten i de tolkninger som gjøres. Ringdal (2013) mener at begrepene likevel er nyttige, selv om de i statistisk forstand er uaktuelle i kvalitative data. Han mener at referansen til innarbeidede og generelle begreper til å vurdere dataens kvalitet går tapt om man benytter andre begreper. Jeg velger ta i bruk begrepene gyldighet og pålitelighet. Det på bakgrunn av Thagaard (1998) som sier at det ikke er nedfelt noen etablert praksis innenfor kvalitativ forskning som anvender alternative begreper.



Gyldighet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvor stor grad fremgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen, et al., 2010, Aune, 2012). Problemet, slik jeg anser det, er at de undersøkelsene jeg gjør i en barnehage, og særlig i mitt prosjekt, der jeg undersøker en stilling som nesten ikke finnes i andre barnehager, er at mine funn i liten grad kan representere virkeligheten. Det jeg finner, er kun gjeldende i den ene barnehagen. Den kunnskapen jeg har fått gjennom denne studien, knyttes til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt. Men denne kontekstuelle kunnskapen vil likevel være til nytte og kan overføres til andre, lignende settinger. Tykke beskrivelser (Geertz, 1973) av forskningsfeltet, som i mitt tilfelle er barnehagen, kan legge til rette for naturalistisk generalisering (Postholm, 2010). Situasjonene, erfaringene og funnene som er beskrevet i teksten kan leseren kjenne seg igjen i, og dermed oppleve det som nyttig for sin egen situasjon. Naturalistisk generalisering handler om nytteverdien av forskningens funn for andre.

Studiens pålitelighet har jeg styrket ved å gi en inngående beskrivelse av konteksten, en åpen og detaljert framstilling av hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2007). Jeg har bevisst benyttet meg av Lincoln & Gubas (1985, i Johannessen et al, 2007) teknikker som øker sannsynligheten for at forskningen frambringer troverdige resultater. Disse innebærer langvarig deltakelse i feltet, som styrket studiens validitet. Jeg har investert nok tid til å bli godt kjent med feltet og kan dermed skille mellom relevant og ikke-relevant informasjon. Jeg har bygget opp en tillit til feltet, noe som har gitt meg gode observasjoner og svar. Metodetriangulering i form av observasjon og intervju, samt å formidle resultatene til informantene for å få bekreftet resultatene, har også vært en medvirkende faktor i styrkingen av validiteten, fordi jeg da har fått sett barnehagekulturen fra ulike hold og vinkler.

Etter at store deler av skriveprosessen var over sendte jeg kapittel 4 og 5 til informantene mine til member checking. Member checking innebærer at forskeren ber forskningsdeltakerne si om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene forskeren har gjort (Lincoln & Guba, 1985, Merriam, 1998, Stake, 1995, i Postholm, 2010, s. 132), og er med på å styrke oppgavens pålitelighet.

### 3.8 Etikk

Som forsker er man underordnet etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Det er to etiske hovedprinsipper som er særlig sentrale innenfor samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning, utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Dette gjelder prinsippet om *informert samtykke* og kravet om *konfidensialitet*. Informert samtykke innebærer at de som er gjenstand for forskning, skal få informasjon om undersøkelsens mål, hva undersøkelsen i går ut på og hva det vil innebære å delta. Hvis de ønsker, skal de ha mulighet til å trekke seg når som helst. Før feltarbeidet startet, ble alle ansatte, foreldre og foresatte kontaktet gjennom et informasjonsbrev (se vedlegg 2 og 3) med sikte på å få godkjenning til deres deltakelse i studien med bilde, lyd og intervju. Jeg søkte Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om godkjenning til prosjektet, grunnet at jeg skulle ta bilder, video og lyd av barn og voksne, som skulle lagres digitalt i et gitt tidsrom (se vedlegg 1 ).

Konfidensialitet innebærer at den informasjonen jeg som forsker får fra informantene, behandles fortrolig og at deltakerne blir anonymisert. Jeg lagde fiktive navn på barn og voksne, anonymiserte barnehagen, oppbevarte videoopptak og feltnotater på en harddisk innelåst i et skap.



## **4 BESKRIVELSE**

I denne oppgaven har jeg valgt å følge Wolcotts (2001, i Postholm, 2010, s. 111) inndeling av teksten i en etnografisk studie, der han legger stor vekt på beskrivelsen i en kvalitativ forskningstekst. Dette innebærer at beskrivelsen kommer i et eget kapittel, før kapittel 5 der jeg analyserer og drøfter tema brakt fram i beskrivelsen. Wolcott (op.cit.) skriver også at det er av stor betydning at forskeren har oppdaget mønster og kategorier som kan være knagger for beskrivelsen, noe jeg i denne oppgaven har gjort. Mine kategorier har ligget i bakgrunnen for denne beskrivelsen. Leseren vil derfor oppleve at det som er beskrevet i dette kapittelet blir behandlet og tolket i kapittel 5. Punktene i beskrivelsen vil også være overlappende, som en del av analysen.

Det jeg beskriver i dette kapittelet er det jeg kan beskrive veldig konkret, som legger et grunnlag for at leseren skal kunne danne seg et bilde av den barnehagekulturen. I kapittel 5 vil jeg gå dypere inn i beskrivelsen ved å trekke inn større deler av det empiriske materialet, sett i lys av den teoretiske referanserammen og problemstillingen. Trådene skal trekkes sammen.

Jeg vil nå gi en beskrivelse av den barnehagekulturen jeg har vært en del av. Dette innbefatter barnehages fysiske miljø, kunstpedagogen, formingsrommet og mine informanter. Beskrivelsen danner et utgangspunkt for den videre tolkningen i kapittel 5.

### **4.1 Settingen: Barnehagen**

Barnehagen er en privat barnehage i Trondheim Kommune. Den ble bygget i 2007 og er en avdelingsbarnehage. Barnehagen har 120 barn fordelt på fem aldershomogene avdelinger, og det jobber 38 voksne der. Det er en pedagogtetthet på 50 %, og 20 % av de ansatte er menn. Fokusområdene i barnehagen er uteliv, språk og musikk, kosthold og estetiske fag. Siden avdelingene er aldershomogene, går barna sammen med jevnaldrende fra de er ett til seks år. På tross av dette møttes barna i frilek både ute og inne.

De to avdelingene jeg tilbrakte tiden min med, var de to for de største barna i barnehagen, 4-6-åringene. På barnehagens nettside skrev de at på disse to avdelingene jobbet de spesielt med vennskap og selvbilde, siden dette var noe som ble viktigere og viktigere for denne aldersgruppa, samtidig som selvstendighet og sosial kompetanse ble perfektionert.

Barnehagen ønsket at de største barna og skolestarterne skulle være trygge på seg selv og ha selvtillit i en større gruppe barn. De skulle være trygge på sin egen kompetanse når de begynte på skolen, og de skulle kunne mestre basisferdigheter for videre læring. I dette arbeidet var tur og aktiviteter sentralt i hverdagen for å øke barns læring i ulike situasjoner.

Barnehagen hadde nylig blitt en del av Reggio Emilia-nettverket og skulle delta på månedlige møter. Flere av de ansatte i barnehagen hadde vært i byen Reggio Emilia og besøkt barnehager der. Om dette besøket var noe de hadde fått noe ut av, og hentet inspirasjon fra, er vanskelig for meg å si noe om, men i den perioden jeg var i barnehagen, var det to synlige prosjekter på gang i barnehagen, som kunne minne om den prosjektmodellen de arbeider etter i Reggio Emilia. Dette var TRÆ-prosjektet på storbarn (som nevnt tidligere) og «Jonas i Jungelen»-prosjekt på småbarn. TRÆ-prosjektet handlet om å bli kjent med treet, både som materiale og som en levende organisme. Hver avdeling hadde hver sin uteuke i skogen, hvor treet var i fokus. Inn under dette TRÆ-prosjektet hadde Johanne som nevnt tidligere et «skulptur og tre»-prosjekt på formingsrommet, hvor hun hadde lånt en vandrestilling fra Trondheim Kunstmuseum, Øystein Viems «Skulp-tur», som var en samling på tre ansiktsskulpturer lagd i tre, i ulike størrelser. Mer om dette prosjektet kommer i kapittel 5.2.1.

## 4.2 Barnehagens fysiske miljø



Figur 5 Visuelt miljø

Arkitekturen bar preg av store vindusflater og godt lys. Veggene var stort sett hvite, og gulvet rødt. Hovedinngangen gav et godt førsteinntrykk av barnehagen. På alle de høye veggene hang kunstuttrykk lagd av barna. På veggen opp trappen til administrasjon og personalrom hang bilder av barn tatt i ulike situasjoner i barnehagehverdagen som understrekte et variert miljø. I vinduene hang ting barna hadde laget, for eksempel planeter og andre elementer fra

verdensrommet, glassmalerier og selvportrett. I et vitrineskap sto kunstuttrykk fra de siste formingsprosjektene. Mye var synlig også fra utsiden av barnehagen.

Avdelingene bestod av en grovgarderobe hvor barnas yttertøy hang, og ledet inn til en fingardarobe hvor barna hadde et eget skap med skifteklær og sekk. Over hver plass i fingardarobene hang en plate med påmalt ramme, for opphenging av det barna hadde laget, eller dokumentasjon fra prosessen. Gjennom hele barnehagen gikk en lang korridor. Her hang det flere glassmontre, der produkter fra barnas formingsaktiviteter ble stilt ut. Korridoren bar preg av malerier som var malt av barn eller av kunstpedagogen. Maleriene malt av kunstpedagogen var gjerne figurer fra barnebøker og symboler for samtale og læring.

Selve avdelingene bestod av et hovedrom med et stort bord, og to små bord. Rommet var delt inn med lave hyller der barna hadde hver sin skuff, og hvor tegnesaker og spill stod. Inne hos 5-åringene stod hyllene slik at de dannet et hjørne der det sto en sofa med en bokhylle ved siden av. I denne kroken kunne de lese, eller de hadde samling der før lunsj. Lego, tegning, perlig, togbane, bøker, dyr, småbilder og brettspill var materialer som preget avdelingen. Inne hos 4-åringene bar det preg av de samme aktivitetene, men her hadde de også en lekekjøkkenkrok og utkledningstøy i stedet for en sofakrok. Veggene besto av store vindusflater, hyller til oppbevaring av spill, bøker og andre ting, informasjonstavle for foreldre og ansatte, men også noen bilder lagd av barna. Uteområdet var stort og variert, med mange nivåer, lekeapparater, en fotballbane, store sandkasser, huskestativ og små hus. Barnehagen hadde mange busker, blomster og trær i uteområdet sitt, noe som gav mange muligheter til små rom og gjemmesteder for barna.

Barnehagen hadde en stor felles gymsal som ble brukt til forskjellige aktiviteter. Der var det en stor klatrevegg, og et lager med materiale til grovmotorisk aktivitet, og en scene. Rommet hadde vegghengte bord som ble brukt til frokost og lunsj. Her var det også en hems de kalte «Verktøykassa», som var et samlingssted for oppbevaring av materiell som kunne tas med på avdelingene. Det var også muligheter for å sitte å spille på hemsen om gymsalen var ledig. I gymsalen var det en gang i måneden en «Storhussamling» der husbandet spilte, og hvor avdelingene opptredener etter eget ønske, der drama og musikk var involvert. Om det kom forestillinger fra Den kulturelle barnehagesekken til barnehagen, var det i gymsalen det som regel foregikk.

### 4.2.1 Materiale

Materialet i barnehagen kunne inndeles i to kategorier (jf. Nordin-Hultman, 2004): det som var tilgjengelig og hyppig i bruk, som var sentralt og lavt plassert. Og så var det de materialene som var utilgjengelig og sjeldnere i bruk, som var plassert innlåst eller høyt. De «rene» materialene var tilgjengelige, mens de «skitne» materialene var utilgjengelige. Dette innebærer at mye av materiale i barnehagen ikke var tilgjengelig for barna.

Kjernen i kategorien tilgjengelig materiale var papir og tegnesaker, spill, puslespill, togbane, lego, utkleddingsklær, dukker, duplo, bilder, dinosaurer, bøker, perler og klosser. Kjernen i kategorien utilgjengelig materiale var: maling, leire, flytende lim, verktøy, tekstiler, musikkinstrumenter, piperensere, silkepapir, papp og lignende.

### 4.3 Kunstpedagogen

Kunstpedagogen Johanne er i 40-årene. Hun er utdannet førskolelærer med et halvt år fordypning i forming og har jobbet i barnehage i 14 år, som assistent, avdelingsleder, pedagogisk leder, førskolelærer og nå kunstpedagog. Hun hadde jobbet i denne barnehagen siden 2007. I 2013 gikk hun inn i stillingen som kunstpedagog, som er en 50 % stilling. Johanne hadde alltid hatt stor interesse for forming og estetiske fag og hadde drevet med dette mye både gjennom arbeid og privat. Hun hadde tatt flere kunstfaglige kurs gjennom kunstsolen på Rotvoll, og var en aktiv fotograf, både på jobb og hjemme.



Figur 6 Kunstpedagogen i arbeid

I barnehagen styrte Johanne arbeidstiden sin på mange måter selv, men hun startet som regel klokka 0900 og avsluttet klokken 1400. Hver fredag hadde hun fri. Formingsrommet i barnehagen var i hovedsak Johannes arbeidsrom, men hun kunne også være ute på

avdelingene, ute eller jobbe med barna ute i gangene eller på gymrommet, alt etter hvilke aktiviteter som foregikk. I den perioden jeg var i barnehagen, arbeidet hun for det meste inne på formingsrommet, men også ute i gangen og ute i naturen. Måten Johanne jobbet på, var at hun tok inn grupper med barn inn til formingsrommet, der de arbeidet med ulike tema, prosjekter og materialer. Alle barna lagde ikke nødvendigvis det samme, og aktivitetene var i liten grad tidsstyrt. I tillegg til å arbeide praktisk med barna var Johanne kulturombud i barnehagen. Det vil si at hun var barnehagens kontakt ut til *den kulturelle barnehagesekken*<sup>5</sup>, og var den som bestilte forestillinger og museumsbesøk. Hun hadde kontroll over hva som fantes av kulturtilbud til barn ute i kommunen og prøvde å formidle dette til foreldrene.

Johanne var i den unike posisjonen at hun i stor grad visste hva som foregikk på avdelingene i barnehagen til enhver tid. Hun var den personene som i løpet av kort tid hadde vært innom alle avdelingene og jobbet med både barn og voksne. Hun var på en måte bindeleddet mellom avdelingene.

Johanne hadde en egen evne til tilstedeværelse. Hun var sammen med barna inne på formingsrommet, hun så dem, lyttet til det de hadde å si og tok barna på alvor. Det barna fortalte om sine malerier eller figurer, skrev hun ned, for å bruke det videre i sin pedagogiske dokumentasjon. Johanne var i den posisjonen i barnehagen at hun kjente alle barna, og visste hvilke barn som kanskje trengte henne litt ekstra og hvor mye hun kunne forvente av hvert enkelt barn. Samtidig kjente hun alle ansatte i barnehagen. Faglig leder beskriver henne som «en ressurs uten like», både når det gjelder det visuelle, det sosiale og det med relasjoner mellom personalet.

Johanne innehadde en kompetanse som styrket barnehagens fagområde «kunst, kultur og kreativitet». Hun jobbet gjennom kunstfaglige prosjekter, som kunne gi de andre ansatte tips og ideer til ting de selv kunne lage med barna. Hun gav råd og veiledning når de kom til formingsrommet for å hente materialer til sin avdeling. Noen fortalte at kunstpedagogstillingen førte til at de overlot til Johanne å tenke estetisk. De visste at barna fikk arbeide på formingsrommet med forming, derfor kunne det bli nedprioritert i barnehagehverdagen.

---

<sup>5</sup> Tilbud til Trondheim kommunes barnehager om kulturelle aktiviteter som bidrag til barnehagens arbeid med fagområde kunst, kultur og kreativitet





Figur 7 Kunstpedagogen i arbeid

Johanne gav avdelingene viktig informasjon om enkeltbarn. Når et barn satt og arbeidet med et maleri, kunne tankene fort fly avgårde, og barnet kunne begynne å fortelle om vanskelige ting i livet sitt, det kunne være foreldrenes samlivsbrudd eller andre omveltende hendelser i barnets liv. Eller det kunne også være at hun avdekte tendenser til mobbing i barnegruppen. Når de satt der bare tre-fire barn, kunne mobbing være enklere å oppdage. Men det kunne også gå på barnets syn eller hørsel. Johanne kunne kartlegge om et barn så dårlig og gi informasjon videre til avdelingen om dette.

Johanne ble av mange omtalt som en ekstraressurs i barnehagen. Hun tok barn ut fra avdelingene og lettet dermed arbeidet for en presset avdeling. Hun kunne også komme inn på avdelingene og tilbringe dagen der, eller være med på turer. Alternativet hadde vært å avlyse turen fordi de ikke hadde nok voksne. I en hverdag med få voksne på jobb kunne hun også legge opp til aktiviteter som involverte flere barn enn den lille gruppen hun pleier å arbeide med.

## 4.4 Formingsrommet



Figur 8 Formingsrommet

Dette rommet var et forholdsvis lite rom, med en skyvedør inn til et lite lagerrom. Rommet var fylt fra gulv til tak med utstyr og materiale til aktiviteter der inne. Midt i rommet var et stort bord med fire tripp-trapp-stoler rundt, og to ”voksenstoler”. Et stort vindu fra gulv til tak dekket en stor del av den ene langveggen. Den andre langveggen bestod i stor grad av hyller med maling, papir i ulike farger, hyller til å tørke ting i, bokser med stoff, naturmaterialer, lim, sakser, blyanter, tusjer, garn, osv. Kortveggen ut til gangen var en glassvegg, men det var hengt opp et stort bilde på utsiden, så innsynet var begrenset. Døra hadde også et stort vindu, med inn- og utsyn. Den andre kortveggen var malt i sort tavlemaling. I kasser på gulvet stod ulike materialer som gamle bilderammer og ruller med papir og stoff. Rommet kunne oppleves som trangt med høy kompleksitet, men også en høy helhet.

Johanne og formingsrommet ble flere ganger omtalt som noe ekstraordinært av informantene (se kapittel 5.3.3). Noe som ikke alle barnehager hadde, og som gjorde barnehagen ekstraordinær. Hvis barna hadde fått være inne på formingsrommet sammen med Johanne i løpet av en barnehagedag, så hadde de fått gjort noe ekstraordinært. På formingsrommet møtte barna ulike redskaper og utstyr til å bearbeide og jobbe med ulike materialer. Formingsrommet bar preg av et rikt materiale. Noe som til en viss grad preget resten av barnehagekulturen også.

Formingsrommet ble av flere i barnehagen omtalt som barnas pauserom. Her fikk de sitte i ro og fred, i stillhet, og utforske materialer. Tiden stod på mange måter stille på formingsrommet. Var det rom for det, kunne de få sitte til de følte de var ferdige. Noen ble fort ferdige, mens andre trengte lengre tid.

Barna fikk ofte et møte med kunsten. Johanne lånte kunstsamlinger fra kunstmuseum og la opp til kunstmøter. Det kunne være skulpturer som barna fikk ta og føle på, men også malerier eller trykk. Gjennom samtaler og aktiviteter fikk barna møte og uttrykke sin forståelse for kunsten.

Hver morgen Johanne ankom barnehagen, ble hun møtt av engasjerte og ivrige barn som ønsket å være med henne inn på formingsrommet. De som fikk lov, smilte og lo og spratt bort til formingsrommet. Hvordan barna ble valgt ut, var det ingen fastsatt plan på. Men hver avdeling hadde som regel sin dag. Johanne tok hensyn til de barna som gjorde noe annet og ikke hadde lyst. Barna ble ikke tvunget inn på formingsrommet. Hvis det var noen barn som ikke hadde vært på formingsrommet på lenge, ble disse valgt før de som var innom rommet oftere. De som måtte vente på sin tur, ble ofte stående utenfor og kikke lengselsfullt inn. Flere åpnet døren og spurte når det er deres tur. Hvor mange barn Johanne kunne rekke over i løpet av en dag varierte. Det kom an på hva slags materiale de jobbet med, hvilke barn som arbeidet der inne, og hvilke planer resten av barnehagen hadde. Men her var det lov til å være lenge, hvis det var muligheter for det. Samtidig måtte Johanne tenke på de som sto utenfor og ventet, som kanskje ikke hadde vært på formingsrommet på lenge.

Aktivitetene som foregikk på formingsrommet, kunne være maling med forskjellige typer maling, arbeid med leire eller naturmaterialer, tegning, arbeid med stoff, klipping, toving, perling, trykk, samtaler rundt kunstverk osv. Barna fikk erfare ulike typer materialer i sitt eget tempo. De ble veiledet og fikk lære ulike teknikker innenfor de ulike materialene. Kreativitet, fantasi og mestring var viktige stikkord for formingsrommet.

En gjennomgående viktig intensjon i barnehagen var respekten for barns uttrykk. Det barna lagde, ble behandlet med respekt og godt tatt vare på. Ingen bretter på barnas malerier og tegninger, ingenting skulle forsvinne eller bare settes i en perm. Alt ble enten sirlig presentert på barnehagens vegger og i monterer, eller sendt hjem. Prosessen ble presentert i form av tekst og bilde som gjerne ble hengt opp ved siden av. Gjennom pedagogisk dokumentasjon synliggjorde Johanne barnas prosess i arbeidet med for eksempel en skulptur i leire, fra start til ferdig produkt.

Hvert år arrangerte barnehagen en kunstutstilling, der produkter ble presentert på best mulig vis. Bilder ble rammet inn i passpartout, skulpturer satt på treplater og alt ble nøye stilt ut inne på gymrommet. I en uke fikk foreldre og barn, bekjente og andre inviterte komme på kunstutstilling. De fleste barna visste hva kunstutstillingen innebar, og pratet ofte om det mens de jobbet med et kunstuttrykk.

## **4.5 Kort beskrivelse av informantene**

Jeg vil nå gi en kort beskrivelse av informantene jeg har intervjuet i denne oppgaven, for å synliggjøre bredden i utvalget.

### **4.5.1 Barna**

Barna i utvalget mitt er barna på avdelingene for 4-, 5- og 6-åringene. I løpet av feltarbeidet hadde jeg flere samtaler alene med et utvalg barn, men jeg følte at jeg fikk mest ut av å være sammen med barna på avdeling eller inne på formingsrommet. I en samtale med meg som forsker var det noen ganger vanskelig for barna å uttrykke seg. Jeg opplevde at barna gav meg mer informasjon i sitt skapende arbeid på formingsrommet, eller ved deres væremåte rundt Johanne og formingsrommet. Et barns ønske om å være sammen med Johanne på formingsrommet kom best til syne i blikket og kroppsspråket hos de barna som sto utenfor formingsrommet og kikket inn.

### **4.5.2 Pedagogisk leder Lise**

Lise er i 40-årene og pedagogisk leder for 4-åringene. Hun er førskolelærer i bunn, og har 16 års erfaring fra barnehagefeltet. Tidligere har hun jobbet som styrer og daglig leder i en mindre barnehage. Det var hun som tidligere hadde hatt det overordna ansvar for de estetiske fagene, men etter å ha jobbet mange år i barnehagen, så følte hun at den kreative delen i henne "døde" litt, og følte at hun trengte nye impulser. Derfor var det for henne en givende tid å få jobbe med Johanne på avdeling. Lise beskrev Johanne som den rolige som likte og var god på å jobbe i de små gruppene, mens Lise selv var bedre på de større gruppene, og ha prosjekter som innebar flere barn, og mer masseproduksjon, uten at det var noe negativt.

Lise var en tydelig leder, og ærlig på hva hun følte hun manglet, men som Johanne tok vare på, som gjorde at barna allikevel fikk det de hadde krav på. Inne på Lises avdeling var det få som var særlig interessert og gode på den kreative siden, derfor var det så viktig for Lise å ha

Johanne som ivaretok det enkelte barns initiativ og lot dem få jobbe i ro inne på formingsrommet. Samtidig syntes hun det var morsomt å se Johannes innfallsvinkler på fellesprosjekter de hadde sammen. De utfylte hverandre.

### **4.5.3 Fagarbeider Endre**

Inne hos 5-åringene jobber Endre. Han er i 30-årene og har jobbet i barnehagen i fire år, men har tidligere jobbet i andre barnehager, som assistent. På videregående gikk han studieretningen tegning- form- og farge, og senere tok han en bachelor i historie. Endre er glad i å være skapende og lage ting. I barnehagen observerte jeg at han tegnet mye, og noen ganger kopierte han de abstrakte tegningene sine til barna, slik at de kunne fargelegge og finne nye mønster og figurer i dem. En stor kvalitet hos Endre var hans evne til barnesamtaler. Han var god til å undre seg sammen med barna, og Johanne dro nytte av hans kompetanse på området og lot han ta del i et grafikkprosjekt, der barnehagen fikk låne grafikktrykk fra Trondheim Kunstmuseum. I mindre grupper så Endre og barna på bildene og snakker om dem. Endre stilte barna gode spørsmål, som «Går bildet fort eller sakte?».

### **4.5.4 Faglig leder Guro**

Guro er i 40-årene og faglig leder i barnehagen. Det har hun vært siden 2007. Som faglig leder har hun ansvar for det faglige arbeidet og den faglige utviklingen som blir gjort i barnehagen. Tidligere hadde hun jobbet i barnehage i mange år. Hun er utdannet førskolelærer, men har også tatt flere videreutdanningsfag. I år har hun levert masteroppgave i førskolepedagogikk. Før hun startet i denne barnehagen jobbet hun 8 år som pedagogisk leder, men følte at det ble brukt for mye tid på organisering, og mindre tid på fagområdene, så derfor ville hun gå vekk fra det å jobbe mye med organisering, og heller jobbe med fagområdene, siden det var det som lå hennes hjerte nærmest.

### **4.5.5 Forelder Sunniva**

Sunniva er i 40-årene og er mor til fire barn i alderen 4 til 17 år, og har dermed lenge vært mor i barnehagen. Hennes yngste sønn, Simen på 4 år, går nå sine siste år i denne barnehagen. Hennes søster og niese jobbet i barnehage, så hun hadde mange referanser fra forskjellige barnehager.

## 5 FUNN OG DRØFTING

I dette kapitlet har jeg valgt å presentere funn og drøfting sammen, fordi jeg fant det mest hensiktsmessig å drøfte funnene underveis. Jeg vil presentere og drøfte de temaene jeg tar opp i beskrivelsen, i dialog med det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2. I metodekapitlet har jeg vist hvordan jeg kom fram til de tre kategoriene mine, *Den kunstneriske ressursen*, *Den skapende oasen* og *Det potensielle rommet*, for å beskrive en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog. Resultatene fremstår som meningsfortolket i forhold til det teoretiske perspektivet, problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har benyttet meg av Johannes Ittens (1993) primærfarger som en representasjon for kategoriene i min forskning. Disse fargene, rød, gul og blå må blandes for at man skal få en større palett med farger. På samme måte som kategoriene mine må blandes for at barnehagekulturen skal bli helhetlig.

Ved bruk av direkte sitering fra det empiriske materialet bruker jeg av etiske grunner deltakernes pseudonymer.

### 5.1 Kategori RØD: Den kunstneriske ressursen



Figur 9 Palett Kategori RØD

Gjennom kategori RØD *Den kunstneriske ressursen* har jeg forsøkt å svare på forskningsspørsmål 1. hvem er kunstpedagogen? og 2. hvordan samarbeider kunstpedagogen med de andre ansatte? Gjennom Reggio Emilia-filosofiens tre pedagoger, handler kategori rød om 1. pedagogen, de voksne i barnehagen. Kategori RØD: *Den kunstneriske ressursen* tar utgangspunkt i Bente Fønnebø (2014) som i sin bok *Kunstneriske bevegelser i barnehagen* skriver om «personalet som kunstnerisk ressurs». Fønnebø beskriver hele personalgruppen som en kunstnerisk ressurs, men jeg ser heller på kunstpedagogen som en kunstnerisk ressurs for hele personalgruppen. Dette ut i fra Bakke (2011, s. 37, se kapittel 2.5) som peker på at det å arbeide med fagområdet kunst, kultur og kreativitet i barnehagen forutsetter at personalet har kunstpedagogisk kompetanse i form av kunstfaglig utdanning og holdning til det å arbeide med kunst og kultur av, med og for barn. Mitt utgangspunkt har vært at en kunstnerisk ressurs

er en person med en kunstpedagogisk og kunstfaglig utdanning. Tema i kategori rød er *kunstpedagogen og atelieristen, kunstpedagogen som ressurs og inspirasjon, kulturombud og viktig informasjon*, som alle behandles i den kommende tekst som tema relevant for å beskrive barnehagekulturen.

### **5.1.1 Kunstpedagogen og atelieristen**

Johanne er en kunstpedagog. Men hun er også en førskolelærer, med stor interesse og kompetanse på forming og estetiske fag. Denne kunstpedagogstillingen sammenligner jeg som nevnt tidligere med Reggio Emilias *atelierista*. «Jeg setter estetisk aktivitet på dagsorden» sa Johanne. I Reggio Emilia er det nettopp det en *atelierista* gjør, hvor hun blir betraktet som en alliert for barnehagelærerne som er i stand til å fremheve og synliggjøre arbeidet med barna (Vecchi, 2011, s. 138). Både Johanne og atelieristen har ansvar for arbeidet i atelieret eller på formingsrommet. De samarbeider begge med barnehagelærerne på de ulike avdelingene. Forskjellen på disse to var at Johanne, slik jeg opplevde det i barnehagekulturen, ikke satt på et hovedansvar i forhold til å bringe inn kunnskap om materialer, redskaper og estetiske virkemidler, samt å visualisere den pedagogiske virksomheten, som en atelierist har hovedansvaret for (Carlsen, 2013, s.15). På hver avdeling hadde de en ansvarlig for hvert fagområdet. Johanne var derfor en tilleggsressurs.

Den kanskje viktigste forskjellen mellom en atelierist og en kunstpedagog er at atelieristen i hovedsak er profesjonell kunstner som samarbeider med pedagogen, men kunstpedagogen har både en solid bakgrunn i det kunstdidaktiskfaglige og er samtidig pedagog. Dette er en viktig forskjell fordi kunstpedagogen i større grad står på egen hånd, som en ressurs i barnehagen, ikke bare som en person som kan mye om det visuelle i denne sammenhengen, men som også kan mye pedagogikk. Johanne var dermed en pedagogisk ressurs, derav navnet kunstpedagog. Det er også et viktig poeng at hun ser og skjønnte når noen barn hadde problemer med for eksempel synet, og hun skjønnte og kunne snakke med barn når det gjaldt de sensitive samtalene (dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.1.4). Hun hadde mye kunnskap om pedagogikk og om barn, som ikke nødvendigvis en atelierist har, selv om det kreves mye av atelieristen også, som det kommer fram i Carlsens (2013) artikkel.

En annen likhet var at atelieristen visste hva som foregikk og hadde en oversikt over de forskjellige aktivitetene som foregikk i barnehagen. Dette var noe Johanne også hadde

oversikt over, og som hun kunne bruke i sitt didaktiske arbeid på formingsrommet, ved å ta opp tema fra pågående prosjekter på de ulike avdelingene. Jeg tolker hennes rolle i barnehagen som et slags bindeledd (jf. Vecchi, 2011). Hun var bindeleddet mellom avdelingene, da hun var den som var innom alle avdelingene i løpet av kortere perioder. Atelieristen i Reggio Emilia blir også sett på som et bindeledd. Vecchi (2011, s. 157) sier at nettopp det å være bindeledd mellom avdelingene er en av atelieristens roller, og bidrar til å holde barnehagelærerguppen tett og samstemt. I intervjuet med faglig leder Guro fortalte hun at

*Johanne er en ressurs ikke bare når det gjelder det visuelle, men også det sosiale. Hun skaper relasjoner mellom personalet fordi hun jobber godt mot de forskjellige avdelingene (Intervju, Guro, 11.11.14).*

Det å skape relasjoner understreker Johannes rolle som et bindeledd i barnehagen. Både mellom personalet, avdelingene, men også mellom barna. Når en liten gruppe barn jobbet sammen med Johanne på formingsrommet med sitt eget lille prosjekt, ble det noe spesielt de fikk oppleve sammen, som kanskje skapte et sterkere bindeledd barna imellom. Kunstpedagogen skapte bindeledd i barnehagekulturen.

Både atelieristen og kunstpedagogen jobbet kunstdidaktisk. Sjøberg (2001) og Gunnestad (2014) skriver at didaktikk i grunnskolen handler om å planlegge og vurdere et undervisningsopplegg. Dette gjør man på samme måte i barnehagen, men i barnehagen tenker man mer helhetlig om læringssituasjoner (jf. Gunnestad, 2014). Som utdannet førskolelærer hadde Johanne et godt grunnlag for å kunne jobbe didaktisk på formingsrommet. Hun planla hva de skulle gjøre, hvordan de skulle gjøre det, og hvorfor. Samtidig tolker jeg Johannes måte å arbeide på gjennom Aures benevnelse for kunstdidaktikk. Hun skriver om hvordan relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk handler om å stå i et subjekt-subjekt-forhold til barnet, hvor barnets egne erfaringer står sentralt (jf. Aure, 2011). Jeg tolker Johannes rolle i barnehagen gjennom denne didaktiske benevnelsen. For henne var det barna erfarte sammen med henne, viktig. Hun var opptatt av å formidle gode kunstverk til barna gjennom temaarbeid. Jeg satte i kapittel 2.1.2 medskapning i sammenheng med medvirkning. Medskapning er et viktig aspekt ved relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk. På formingsrommet forholdt Johanne seg medskapende sammen med barnet, og anerkjente det dermed som det kompetente barnet (jf. Eide & Winger, 1996). Jeg forstår den relasjonell-pluralistiske kunstdidaktikken som en hensiktsmessig måte å jobbe på. Selv om Johanne i stor



grad planla hvilke aktiviteter som skulle foregå på formingsrommet, så la hun ingen begrensninger på barns fantasi og skaperevne. Her var alt lov innenfor de rammene som var satt av materialet.

I et forsøk på å finne et svar på forskningsspørsmål 1 i feltarbeidet spurte jeg Johanne om hun så på seg selv som en kunstner eller pedagog. Hun gav meg flere svar, men det hun til slutt endte opp med etter å ha tenkt over spørsmålet noen uker var:

*Kunstnerbakgrunn kan helt klart være en fordel, men personlig egnethet i forhold til det å jobbe med barn er helt klart viktig. En kunstner som er flink med barn, eller en pedagog med glødende interesse for forming er det beste for en sånn type stilling (Johanne, 30.10.14).*

Johanne sier her at en det er en fordel om man har en kunstnerbakgrunn, men at en personlig egnethet med å jobbe med barn er det viktigste. Jeg mener at barna har rett på en voksen med en utdanning både innen pedagogikk og kunstdidaktikk. Høhr (2005, se kapittel 2.7) skriver om estetiske læreprosesser og hvordan barn eksperimenterer med materialer og knytter sanser, begreper og følelser til de nye oppdagelsene de gjør. I barnehagen trengs personer som har god kunnskap om å legge til rette for estetiske læringsprosesser. Som Sæbø (2011) skriver, så er barnas kunstuttrykk avhengig av hvordan personalet i barnehagen integrerer ulike inntrykk og opplevelser i arbeidet. I intervjuet med fagarbeider Endre snakket vi om nettopp dette med hvor viktig det var at Johanne hadde den utdanningen som hun hadde:

*(...) for det kan være en fancy stilling, kunstpedagog, men det er ikke bare å sitte og male. Du skal være god med barn også. Jeg merker jo at hvis jeg har et større prosjekt, da blir jeg veldig styrt på hvordan jeg vil ha det (Intervju, Endre, 21.10.14).*

Jeg tolker ut i fra det Endre sier her, at han anerkjente den kompetansen Johanne hadde i forhold til arbeid med barn. Han innrømte på en måte at hvis han selv skulle gjort den samme jobben med å arbeide med barn i formingsprosjekter, så ville han ha vært styrt på hvordan han ville at sluttproduktet skulle bli. Det tror jeg ikke er en uvanlig tanke hos ansatte i barnehagen. Hvis vi ser på den samlebandsproduksjonen som skjer i mange barnehager, der barna lager ting etter en mal de voksne har laget, så vil de voksne styre barna slik at det de lager skal ligne mest mulig på den malen de har foran seg. Jeg mener ikke nødvendigvis at det er noe galt i det, barn lærer av å herme etter voksne, men jeg mener at barn også trenger å

utfordre fantasien sin og være skapende på sine egne premisser. Pedagogisk leder Lise reflekterte også rundt dette med Johannes kompetanse som førskolelærer:

*Det hjelper ikke å bare være kreativ. Du må være på barns nivå av kreativitet. Møte barna, inntone det på barna, og det er Johanne unik på, så det hadde jo ikke hjulpet å bare ha en kunstpedagog. Du MÅ ha den som kan inntone seg på barna, for alt det andre kan vi gjøre, men det er denne inntoninga, og spille på barns innspill, som er like viktig. (Intervju, pedagogisk leder Lise, 15.10.14).*

Jeg tolker det Lise fortalte i forhold til kunstpedagogen som kunstner eller pedagog, at det at Johanne var pedagog, var det viktigste. Det at hun kunne inntone seg på barna og spille på deres innspill var like viktig som å ha en kreativ person. Dette stemte overens med det Endre fortalte. En kunstpedagog må være god både på de estetiske læringsprosessene, være kreativ og god på å inntone seg på barn. Det at Johanne hadde den bakgrunnen hun hadde, gjorde at barnehagekulturen ble løftet faglig, både kunstfaglig, og også pedagogisk.

### **5.1.2 Kunstpedagog som ressurs og inspirasjon**

I løpet av de to månedene i feltet jobbet de to storbarnsavdelingenen med prosjektet TRÆ, som tidligere beskrevet i kapittel 4.1. Gjennom observasjon og samtale med Johanne fikk jeg en forståelse av at dette var noe nytt, noe Johanne ikke hadde vært med på i like stor grad som nå. Ettersom det å arbeide i prosjekt var nytt for avdelingene, sa Johanne at hun skulle ønske de andre ansatte på avdelingene var mer involvert i prosjektet, fordi hun følte det var vanskelig å vite hva de tenkte. Johanne ønsket et felles fokus, som kunne komme alle til gode. Hun ønsket i større grad å være en igangsetter, og ikke den som nødvendigvis trengte å gjøre alt. Johanne påpekte selv at dette TRÆ-prosjektet var et prøveprosjekt, og at de alle var i en læreprosess, i og med at det ikke var så mange barnehager som hadde en kunstpedagogstilling, så fantes det ingen fasit på hvordan man skulle gjøre det.

*Jeg liker å jobbe etter et felles fokus, men det er også det som er utfordringa mi, fordi jeg føler at jeg tremser det ned over folk, at det er litt sånn "det her skal vi gjøre", men jeg håper at de ser at dette er fruktbart. At det ikke skal være noe man føler at blir merarbeid, men at det er en positiv ting (Samtale, Johanne 02.09.14).*

Det Johanne sier her, tyder på at hun til en viss grad følte at hun "tvang" på de andre avdelingene et prosjektarbeid i en allerede stresset hverdag. Det jeg ser i materialet mitt, er at de ansatte var interessert i det Johanne og barna holdt på med. De kom innom for å se hva de drev med, og hva barna hadde laget. De uttrykte en begeistring for prosessen og kunstuttrykkene som ble produsert. Men samtidig uttrykte pedagogisk leder Lise utfordringer

som jeg setter i sammenheng med Johannes følelse av å ”tvinge” på prosjekter til avdelingene:

*Det jeg ser er en utfordring, som vi har prøvd å gjøre noe med nå, som jeg ikke vet om vi har klart å komme til bunns i, er at det blir fort at vi overlater til Johanne å tenke estetisk. At man tenker «Ja, men Johanne gjør det», eller at det blir veldig mye, at hun fort kan bli alene med prosjektet her, så blir det på en måte to forskjellige ting, i stedet for at vi går plogen sammen. Det ser jeg kan være faren, og det handler jo om tid og samarbeid, og tid til å planlegge. (Intervju, pedagogisk leder Lise, 15.10.14).*

I feltnotatene mine fant jeg at Johanne flere ganger spurte om andre ansatte kunne male på glassplater med flere barn på fredager, fordi det var så mange som ønsket det, men Johanne hadde ikke kapasitet til å la alle gjøre det. De sa de kunne gjøre det, og Johanne satte fram alt utstyret, men det ble ikke gjort. Hva som var grunnen til at det ikke ble gjort, klarte jeg aldri å finne et svar på. Men kan det ha en sammenheng med at de andre ansatte ikke følte på et ansvar for å la barna holde på med formingsaktiviteter på formingsrommet de dagene Johanne ikke var til stede? Kanskje følte de at de ikke hadde kompetanse nok til å kunne gjennomføre det? Jeg setter dette funnet i sammenheng med Fønnebø (2014) som sier at hverdagspersonalets ansvar ikke må undervurderes, da det kan føre til at de fraskriver seg ansvaret for kunstfaglige kunnskaper. Følte de andre ansatte et mindre ansvar for formingsfaget? Eller følte de at det ikke var deres territorium, at de var på fremmed jord inne på formingsrommet? Lise pekte på at de var klar over denne utfordringen, og at de hadde prøvd å gjøre noe med det, men hun følte at de fortsatt ikke var kommet til bunns i problemet.

### **Inspirasjon**

Som en del av barnehagekulturen var det Johanne som kontinuerlig jobbet kunstpedagogisk med forming. I hverdagen synliggjorde hun for barna, de ansatte og foreldrene det arbeidet som ble gjort. I likhet med Reggio Emilia-filosofien var prosessen like viktig som det endelige produktet. Johanne fotograferte og noterte det barna gjorde og sa i forhold til det de lagde. Når et formingsprosjekt ble presentert i barnehagen, hang bilder og utdrag fra barnas tanker rundt det de hadde gjort sammen med kunstuttrykket. Gjennom dokumentasjon visualiserte Johanne barnas estetiske læringsprosesser, både for barna selv, de ansatte og for foreldrene.

*Jeg synes det er artig å finne på nye ting, lage nye ting, gjøre andre ting enn det de har gjort før (Samtale, Johanne, 04.09.14)*

Det kommer klart fram i feltnotatene mine også. Barna fikk prøve ulike typer maling og måter å bruke malingen på. Det er gjennom å møte nytt materiale og bruke kjente materialer på en ny måte at vi blir bedre til å skape og utvikler fantasien vår (jf. Bakke, 2011). Men det er også viktig at resten av personalet bli kjent med nye materialer og teknikker å jobbe med barn på. I løpet av tiden i barnehagen opplevde jeg at mange var innom formingsrommet:

*I løpet av en dag kommer flere ansatte innom formingsrommet for å se hva som foregår, få tips og ideer til hva de kan lage, hente materialer og utstyr som de tar med seg til avdelingene sine. Johanne forteller og forklarer med stort engasjement det barna driver med (Feltnotat, 03.09.14).*

Det var ofte de samme personene som kom innom. Kanskje var det disse som var mest interessert i forming på sin avdeling? Eller følte de andre at de ikke hadde noe der å gjøre? Jeg tror at Johannes kompetanse kunne blitt enda mer spredd ut på resten av barnehagen om de andre ansatte hadde blitt enda mer involvert i de prosjektene som foregikk. Og det virket som de var i ferd med å få til:

*(...) vi har kommet lengre i dag bare med at vi har tenkt mer prosjekt. I fjor snakka vi nesten ikke sammen om kunstutstillingen. Jeg gjorde mitt og hun gjorde sitt. Men nå har vi en større tanke om ting (Intervju, pedagogisk leder Lise, 15.10.14).*

Det kunne tyde på at barnehagekulturen stadig utviklet seg i retning av et tettere samarbeid mellom kunstpedagogen og de andre ansatte.

## **Ressurs**

Gjennom intervju og observasjon i barnehagefeltet har jeg funnet flere klare indikasjoner på at Johanne ble sett på som en ressurs i barnehagen. Pedagogisk leder Lise sa i intervjuet at

*Hun er den ekstraressursen som man kan bruke, og spille på lag med, som kan ta litt trykk på en hverdag (Intervju, Lise, 15.10.14).*

Johanne ble her omtalt som en ekstraressurs i barnehagen. Hun kunne ta presset av en hektisk hverdag eller være med en avdeling på konsert fordi de manglet en voksen. Johanne selv omtalte seg selv som et ekstratilbud fordi det er et tilbud ikke mange barnehager har. Det er noe ekstra i forhold til grunnbemanningen. Faglig leder Guro bekrefter Lises syn på Johanne som en ressurs.

*Jeg ser henne som en inspirasjon, jeg ser henne som en ressurs for avdelingene. Hun styrker det faglige grunnlaget og det faglige inntrykket vi ønsker å gi utad, fordi hun forsterker det på en måte (Guro, 11.11.14).*

Guro ser også Johanne som en ressurs på det faglige arbeidet som blir gjort i barnehagen. Gjennom det arbeidet Johanne gjorde ved å skrive om det arbeidet som ble gjort i avdelingenes månedsavis, og måten hun synliggjorde de kunstuttrykkene barna skapte, så synliggjorde hun det faglige arbeidet for foreldrene.

Pedagogisk leder Lise sa videre i intervjuet at

*Jeg synes at det er flott at hun tar en byrde fra meg, for jeg vet hva jeg egentlig kan, men jeg ser hva jeg ikke har kapasitet til, og så får jeg lite hjelp fra de andre inne hos meg, og da er det veldig deilig å se at Johanne kan være sammen med meg for å nå målet (Intervju, Lise, 15.10.14).*

Jeg tolker dette som at Lise følte det som en byrde at hun ikke hadde tid til å gjøre alt hun hadde lyst til, og som barna hadde krav på. Det å være pedagogisk leder er en stor oppgave, og skulle gjøre alle til lags er nesten umulig å få til. Lise følte at det var godt å ha Johanne å spille på lag med for å nå det målet. Jeg tolker *målet* som det Rammeplanen sier at barnehagen skal gjøre. Fagområdet *kunst, kultur og kreativitet* er et stort og omfattende fagområde, som krever mye kunnskap, fantasi, kreativitet og mot. I Rammeplanen står det blant annet at «...gjennom rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk vil barn få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon» (KD, 2011, s. 36). Dette innebærer et stort krav til førskolelæreren, og kan kanskje for mange oppfattes som en byrde i hverdagen, at de ikke føler at de klarer å innfri disse kravene. Forskning peker på at selv om dette er et krav i Rammeplanen, er det ikke en selvfølge i norske barnehager. Som vi så i innledningskapittelet, viser Winsvold og Gulbrandsens (2009) forskning at antall barnehager som arbeider systematisk med fagområdet kunst, kultur og kreativitet, stadig synker. Samtidig skrev Utdanningsdepartementet i Stortingsmelding 41 (2009) at de ønsket personale med annen faglig bakgrunn, blant annet kunstfaglig utdanning. Selv om dette er skrevet for seks år siden, og de store endringene på dette feltet har uteblitt, så legitimerer denne stortingsmeldingen denne oppgaven. Det er et behov for andre ressurser i barnehagen.

Sæbø (2011) mener vi bør se nærmere på hvorfor og hvordan en kunstfaglig tilnærming vil styrke et helhetlig læringssyn og ivareta Rammeplanens intensjoner. Hun mener at kunstfagene i stor grad har mulighet til å skape en faglig og læringsmessig helhet som

systematisk kan integrere resten av fagområdene i barnehagen. Dette kan sees i sammenheng med Reggio Emilia-filosofien der den estetiske dimensjonens rolle i læring og oppdragelse er viktig.

### **5.1.3 Kulturombud**

Johanne var både kunstpedagog og kulturombud. Som kulturombud var hun kontaktperson for Den kulturelle barnehagesekken og hun mottok mailer der hun ble informert om hvilke tilbud som fantes, både kurstilbud for ansatte og tilbud til barna. Jeg forstår denne kulturombudstillingen som en viktig del av kunstpedagogstillingen. Det at barnehagen hadde en person som hadde ansvar for å bestille kunst- og kulturtilbud til barna gjennom Den kulturelle barnehagesekken, da det ofte er begrenset antall billetter og viktig å være raskt ute, var en stor styrke for barnehagen. Johanne kunne også oppdatere seg på hva som var gode tilbud for barna i kommunene og informere foreldrene om dette. For barnehagekulturen betydde dette at de til stadighet fikk et godt kulturelt tilbud i barnehagen, barna og de ansatte fikk oppleve gode kunstutstillinger, konserter og teater, som igjen kunne styrke barnehagekulturen på det kunstfaglige. Foreldrene fikk i tillegg informasjon om hva de kunne ta med seg barna sine på selv, noe som igjen kunne styrke barnehagekulturen som en formidler av kultur til barn.

### **5.1.4 Viktig informasjon**

*Det har vært situasjoner der jeg synes det har vært tendenser til mobbing, og da har jeg gitt tilbakemelding til avdelingene. Det er lett å se, i en sånn liten setting (Samtale, Johanne, 6.10.14).*

Johanne hadde en utdanning og en kompetanse som gjorde henne i stand til å se holdninger og væremåter blant barn som kunne være mobbing. Johanne fortalte om flere hendelser der hun hadde sett ting på formingsrommet som hun tok videre med de ansatte. Når barna satt sammen i mindre grupper, var det lettere å oppdage mobbing. I en større barnegruppe har de voksne mindre mulighet til å fange opp slike ting. Det å kunne ha en kunstpedagog som tar barna ut i mindre grupper, tror jeg er med på å både avdekke og motarbeide mobbing. I en liten gruppe kunne Johanne sette sammen barn som kanskje ikke kom godt overens i utgangspunktet, men med hjelp av estetisk aktivitet kunne hun arbeide med gruppedynamikken barna i mellom, som igjen kanskje har forhindre en framtidig mobbesituasjon. Men hun kunne også se andre viktige ting, som for eksempel synet til barna:

*Jeg tror jeg kan gi viktig informasjon tilbake til de andre om barna. Vi har snakket en del rundt dette med synet til barna, for jeg kan se at barna blir sittende veldig sånn og myse på en ting, så går jeg tilbake til avdelingen og forteller «Hvordan er det, har dere sjekka opp synet hennes? For jeg opplever at hun sitter nærme og at hun har trøbbel med å se». Og da kan det være at de har sjekka det opp og at hun er under oppfølging, eller at de ikke har lagt merke til det (Intervju, Johanne, 7.10.14).*

Pedagogisk leder Lise fortalte også at Johanne kunne gi henne viktig informasjon, som støttet eller motsa noe hun kanskje allerede visste, hvis noen av barna trengte ekstra oppfølging for eksempel. Dette kan bety at Johanne ikke bare var en kunstnerisk ressurs i barnehagen, men også en pedagogisk ressurs. Det at hun hadde den faglige tyngden og erfaring som førskolelærer gjorde at hennes rolle som kunstpedagog også ble viktig på andre områder enn bare det kunstdidaktiske:

*Jeg får informasjon. Det har skjedd flere ganger at jeg får høre ting, når vi sitter og snakker om det de har lagd, for da er det så mye lettere for barna å prate, når vi prater om det vi holder på med, da kommer liksom tankene. Men det hjelper mye at jeg vet mye om barna fra før, da har jeg knagger å henge informasjonen på. Og jeg vet mye om barna her, så det hjelper mye på å "legge sammen" og kunne si at det her er viktig (Intervju, Johanne, 7.10.14).*

I slike sammenhenger ser jeg at Johannes førskolelærerutdanning i bunn er en stor fordel. En atelierista ville kanskje ikke hatt den samme kompetanse på det å oppdage barn som sliter med noe, og vite hvordan man skal håndtere det. Dette er også viktig å ha kunnskaper om når det gjelder den pedagogiske dokumentasjonen Johanne gjorde i forhold til det hun stilte ut i barnehagens rom og i særlig grad i barnehagens årlige kunstutstilling.

*Det er en hårfin balansegang. Når vi skal dokumentere til kunstutstillingen for eksempel, så skriver vi hva de sier om det de har lagd, men da må jeg balansere ganske kraftig på hva alle skal få se og vite, og hva de ikke skal få se. For vi må verne om barna, vi skal ikke utlevere dem (Intervju, Johanne, 7.10.14).*

Johanne fortalte at hun var opptatt av å respektere barna, og at man skulle ta det de fortalte på alvor, men samtidig ikke utlevere dem.

### **5.1.5 Oppsummering kategori rød som en del av barnehagekulturen**

Kunstpedagogen var en kunstnerisk ressurs i barnehagekulturen, på samme måte som en atelierista i Reggio Emilia. Men i tillegg var hun en pedagogisk ressurs. Hun bidro med viktig kompetanse, inspirasjon, faglig tyngde og informasjon om enkeltbarn. Hun satte kunst, kultur

og kreativitet på dagsorden, og var et bindeledd i barnehagen som knyttet avdelingene sammen, og var med på å definere barnehagekulturen.

For de ansatte betydde det mye at de hadde en kunstpedagog i personalgruppen. Selv om de ikke samarbeidet så tett som Johanne hadde ønsket selv, så var de i ferd med å endre dette. Ved å jobbe mer gjennom prosjektarbeid som involverte alle, fikk både barn og voksne en rødere tråd i barnehagehverdagen. Det som kunne synes å være viktig for de ansatte, var at de hadde Johanne som en ekstraressurs de kunne ha faglige samtaler med. Pedagogisk leder Lise poengterte at hun ikke hadde noen andre på sin avdeling som hadde sin styrke i formingsfaget, og at Johanne dermed ble en viktig ressurs for henne. I tillegg var hun en hjelp til de dagene det var ekstra mye å gjøre. Ved å ta med seg barn inn på formingsrommet hjalp hun de ansatte på avdelingene, slik at de hadde færre barn å forholde seg til i perioder. Samtidig så de verdien av formingsrommet og kunstpedagogen for barna. De så at barna ønsket å være sammen med Johanne, med få barn, for å få en stille, skapende stund alene sammen med en voksen. Et annet element ved det å ha en kunstpedagog blant de ansatte, var at det kunne føre til at de andre ansatte tenkte at Johanne tok seg av kunstfagene. De visste at barna fikk være skapende på formingsrommet, slik at det kunne være lettere å prioritere andre fagområder i hverdagen.



Figur 10 Palett Kategori GUL

## 5.2 Kategori Gul: Den skapende oasen

Kategori GUL, *den skapende oasen*, er også med på å beskrive hva som kjennetegner en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog, sett fra barnet og barnets behov for formingsrommet, men også de ansattes og foreldrenes ståsted, ved å forsøke å finne svar på forskningsspørsmål 3. hvordan påvirkes barna av å ha en kunstpedagog i barnehage og 4. hvordan opplever foreldrene kunstpedagogens arbeid? I utgangspunktet kalte jeg denne kategorien for den skapende pausen, fordi det å være på formingsrommet ble av mange omtalt som en pause i hverdagen, som også beskrives på side 55, men jeg følte at begrepet «pause» ikke gav formingsrommet den respekten det fortjente. Så da begrepet *oase* dukket opp i Thagaard (1998), kjente jeg at det passet bedre til å beskrive hva formingsrommet faktisk var. Begrepet oase blir brukt av Miles og Huberman (1994, i Thagaard, 1998, s. 197, se kapittel 5.3) som en betegnelse på undervisningsrom i skolen. De



sier at begrepet oase gir assosiasjoner til et sted hvor elevene kan hente seg inn og få tilførsel av energi. Samtidig vil den større skolekonteksten oppleves som ”en ørken” i motsetning til oasen (op.cit.). Nå mener ikke jeg at barnehagen er en ørken, men kanskje kan den oppfattes som det av barna, i forhold til formingsrommet som gir ro og rom for skapende prosesser. Tema som er plassert inn under kategori gul er derfor *Tid, estetisk erfaring og læringsprosesser, danning, kunstmøte, glede og fantasi og foreldrene*. Disse behandles i den kommende tekst som tema relevant for å beskrive barnehagekulturen.

### 5.2.1 Estetisk erfaring og estetiske læringsprosesser

I barnehagen bør den estetiske erfaringen og estetiske læringsprosesser settes høyt. Det å være menneske, og særlig det å være barn, handler om å gjøre erfaringer. Som barn gjør man seg kanskje nye erfaringer hver dag. Og det er viktig å legge til rette for dette i barnehagen. En erfaring kan skje på formingsrommet gjennom møte med ulike materialer som man møter motstand med, og man prøver å overvinne denne hindringen (jf. Dewey, 2005 [1934]). Høhr (2009) sier at vi trenger denne motstanden for å sparke i gang erfaringen. Som kunstpedagog skal du, som også nevnt i kategori rød, legge til rette for estetiske læringsprosesser (jf. Fredriksen, 2013, se kapittel 2.7). I materialet mitt finner jeg flere eksempler på hvordan Johanne nettopp arbeidet for gode estetiske læringsprosesser som gav estetisk erfaring. I prosjektet TRÆ hadde Johanne som nevnt tidligere et underprosjekt hun kalte «skulptur og tre» der hun hadde innhentet en vandreutstilling fra Trondheim Kunstmuseum, Øystein Viems «Skulp-tur», som var en samling på tre ansiktsskulpturer lagd i tre, i ulike størrelser. Hun tok små grupper med barn med seg inn på formingsrommet for å presentere utstillingen:

*Johanne har ommøblert inne på formingsrommet, slik at de kan sitte på gulvet. Hun presenterer Viems skulpturer for tre jenter på 4 år, først med bind for øynene, for de som vil, slik at den taktile sansen skal få møte skulpturene først. Etter tur får barna den minste skulpturen i hendene sine. Hva kjenner de? «Den va veldig hard. Den kjennes annerledes ut på baksia, den e sånn klompat her og ikke under. Det e sånn det e på treplanka», sier Julie. «Du synes den e veldig hard og klumpat her, men ikke under», sier Johanne. Hun svarer med det barna sier, uten å legge noe til. «Den her e litt annerledes, den e litt, du veit, den e itj så glatt som den andre», sier Ella. Etterpå får de se skulpturen og fortsette å kjenne, lukte og lytte. «Nesa lukte kanel» sier Stine. «Du synes den lukte kanel», svarer Johanne.*

*I en eske ligger fire små krukker med ulike treoljer. De lukter på alle. Noen synes det lukter godt, andre synes det lukter fælt. I eska ligger også bark og en liten stubbe. Hvordan kjennes bark ut? Hva er de ringene i treet? Johanne og barna teller årringene og finner ut hvor gammelt treet er (Feltnotat, 02.09.14).*



Figur 11 Prosjekt «Skulptur og tre»

Dette utdraget fra feltnotatene viser hvordan Johanne jobbet når hun lot barna møte kunstverkene til Øystein Viem. Hun kunne ha valgt å sette dem opp på et bord og latt barna møte alle på en gang, men hun valgte heller å la dem møte en og en skulptur, med hele seg. Det kunne se ut som barna var inne i en estetisk læringsprosess, der de fikk møte materialer, hvor de fikk knytte sanser, begreper, tanker og følelser sammen til nye oppdagelser og muligheter (jf. Høhr, 2005, se kapittel 2.7).

Det å være i en estetisk læringsprosess handler om å omdanne inntrykk til uttrykk, som Austring & Sørensen (2006, se kapittel 2.7) kaller å omdanne sanseerfaringer og emosjonelle erfaringer. Etter å ha blitt kjent med treskulpturene, fikk Julie, Ella og Stine prøve å lage sine egne ansikt i leire, ved å bruke den ene skulpturen som impuls (jf. Ross, 1978, i Paulsen, 2007).

*Tre jenter sitter inne på formingsrommet. De skal lage ansikt i leire. Johanne setter den ene treskulpturen til Øystein Viem foran dem. Den viser et barneansikt. Johanne ber barna kjenne på sitt eget ansikt, hvordan nesen stikker ut og hvordan øynene går litt innover. Stine (4) kjenner på ansiktet sitt før hun kjenner litt på treskulpturen. Johanne begynner å dele opp leira i biter og deler ut. Stine tar på leira, men den er hard og vanskelig å jobbe med. Hun ser bort på Johanne som bruker hånden sin og banker på leira. Stine gjør det samme. «Slå hardt, Stine!» sier Johanne. Tre jenter og en kunstpedagog sitter rundt et bord og hamrer løs på leireklumpene sine (Observasjon, 02.09.14).*



Figur 12 Prosjekt «Skulptur og tre»

Når de først fikk den store leireklumpen foran seg, var det flere som hadde problemer med å forme den, fordi den var så hard. Men jentene på formingsrommet endte til slutt opp med hvert sitt ansikt i leire, både inspirert av skulpturen til Øystein Viem, men også sitt eget ansikt. I følge Dewey (2005 [1934], s. 37) er dette *en* erfaring, «when the material experienced runs its course to fulfillment». Barna erfarte trolig at leireklumpen kunne arbeides fram til et ansikt.

Som presentert i kapittel 3.6, og som jeg har presentert et klart eksempel på, handler estetiske læringsprosesser om indre og ytre prosesser (jf. Dewey 2005 [1934]). Jeg ser en klar sammenheng mellom Fredriksens (2013, s. 199) liste over punkter hun mener synliggjør nivåene i de indre og ytre prosessene som skjer i barnet gjennom estetisk aktivitet, hva kunstpedagogen kan gjøre og hva Johanne faktisk gjorde:

**De ytre prosessene:** Johanne valgte tid, rom og materialer de skulle jobbe med. For eksempel leire til å lage ansikt med. I arbeidet med leire valgte hun å gi barna leire først, og lot dem jobbe litt med den med bare hendene sine, før hun etter hvert la fram redskaper til å bruke på leira. Først fikk barna prøve seg fram med redskapene selv, før hun viste dem noen teknikker for å for eksempel få mønster eller for å feste små deler sammen. Kvaliteten på materialet var også viktig for Johanne. Fargesterk maling, gode tusjer og tykt papir var vesentlig i arbeidet.

**Den indre prosessen:** Johanne var til stede, veiledet barna i møte med materialene og viste teknikker. Johanne lo mye med barna og var oppmerksom på det de sa og gjorde. På formingsrommet var det viktig at barna fikk selvtillit i det de holdt på med, slik at de ville

komme tilbake. Hvis noen følte at de var ferdige, fikk de forlate rommet, mens de som hadde behov for å sitte lenger, fikk det. Jeg fikk et inntrykk av at barna hadde stor tillit til Johanne. Nå var det de største barna som hadde vært innom formingsrommet mange ganger jeg fikk observert, men Johanne fortalte om hvordan hun bygde opp tillit hos de minste barna, ved å gjøre enkle formingsaktiviteter i starten, slik at de ble trygge på henne, og kunne være sammen med henne uten voksne fra sin egen avdeling.

**Godt sosialt fellesskap:** Johanne oppfordret til å være anerkjennende og aksepterende. Barna støttet hverandre og kom med ros. Jeg overhørte flere ganger barn som så på hverandres maleri eller tegning og kom med positive tilbakemeldinger. Erting og mobbing var ikke akseptert. Jeg følte på en fellesskapskultur mellom barna og Johanne som satt og jobbet sammen. Johanne la ofte opp til fellesprosjekter som barna måtte samarbeide om. Det var for eksempel et stort lerret som ble delt inn i mindre ruter, der hvert barn fikk sin rute, og til sammen ble det et stort avdelingsmaleri som ble hengt opp i gangen. I arbeid med naturmaterialer i TRÆ-prosjektet ble barna inndelt i mindre grupper og fikk sitt område på gulvet der de skulle skape sitt eget tre.

Disse indre og ytre estetiske erfaringene og de estetiske læringsprosessene i barnehagekulturen ser jeg i lys av Maslows (1970, i Paulsen, 2007) teori der han sier at de estetiske behovene er grunnleggende for barns utvikling. Videre sier han at det å få tilfredsstilt de estetiske behovene er en forutsetning for å utvikle en sunn personlighet. Derfor kan kunstpedagogens rolle i barnehagen bety mye for barns utvikling. Paulsen (2007) skriver at dette kan legge grunnlaget for at barna skal ha tro på seg selv som skapende også senere i livet. Gjennom å ha en kunstpedagog ansatt viser barnehagen at de tar dette på alvor, at de setter barns estetiske behov i høysetet. Estetisk erfaring, estetiske læringsprosesser og de estetiske behovene setter jeg i sammenheng med danning.

### **5.2.2 Danning**

Kunstpedagogen Johanne arbeidet som alle andre i barnehagen for at barna skulle utvikle evne til å forholde seg nysgjerrig og prøvende til verden og se seg selv som et verdifullt medlem av fellesskapet (jf. KD, 2011, s. 15). Dette gjorde Johanne særlig gjennom arbeidet på formingsrommet, der hun lot barna utfolde seg i ulike materialer og teknikker, i mindre grupper, der de også måtte samarbeide om å få til noe.

For Johanne så var barnas følelser og tanker viktige. Hun lyttet og skrev ned det barna fortalte i sin estetiske prosess, i arbeid med materialer og teknikker. Dette handler om den formale danningsteorien til Klafki (2001), men også Halvorsens (2013) danning *innenfra* som jeg i kapittel 2.9 (s. 26-27) har valgt å se i sammenheng med hverandre. På samme måte kan jeg se på Klafkis (2001) materiale danningsteorier med Halvorsens (2013) danning *utenfra*. For at danning skal skje kreves et dialektisk forhold mellom danning innenfra og danning utenfra, mener Halvorsen (2013, s. 208). Johanne la til rette for både danning utenfra, der hun presenterte ulike kunstverk og teknikker, og innenfra hvor barnas tanker og følelser var utgangspunktet for aktiviteten på formingsrommet. Sammen kunne disse to, danning utenfra og innenfra bidra til den ønskede danningen i barnehagekulturen. Klafkis tredje vei handler om det samme, hvor de formale og materiale danningsteoriene er hverandres forutsetninger og danner til sammen en tredje vei, som han kaller kategorial dannelse (Klafki, 2001). Johanne fant faglig innhold som barna kunne knytte egne erfaringer til. I møte med Øystein Viems skulpturer kunne barna kjenne på dem og kjenne på sine egne ansikt for å sammenligne. I det videre arbeidet med å lage egne ansikt i leire tok de utgangspunkt i den ene skulpturen, som de sammen med sine egne ansikt brukte for å kunne omforme leire. Barna fikk kjennskap til et kunstverk, som de samtidig satte i sammenheng med sin egen kultur, sin egen kropp. Dette kaller Halvorsen (2013) for den doble didaktikken, hvor interaksjonen mellom har-kulturen og barnas egen livsverden gir mulighet til danning gjennom skapende virksomhet. Fjord Jensen (1988) snakker om en har-kultur og en er-kultur (se side 33-34). Begge disse kulturene er i et kontinuerlig samspill i barnehagekulturen. Sett gjennom Halvorsens (2013) dobbelte kulturbegrep og den dobbelte didaktikk kan formingsrommet sees på som en arena for danning, og særlig den estetiske danningen. Johanne presenterte kunstuttrykk og materialer hun mente barna trengte kjennskap til, samtidig som hun satte betydning til barnas er-i-kultur, den personen de er, og den barnehagekulturen de er en del av.

### **5.2.3 Tid**

Tiden er et viktig aspekt ved formingsrommet. Her fikk barna muligheten til å arbeidet skapende uten at de måtte være ferdige til et gitt tidspunkt, kanskje med unntak av når det nærmet seg lunsjtid. Jeg opplevde til stadighet i feltarbeidet at barna fikk tid til å sitte i ro og

være fullstendig oppslukt i arbeidet sitt. Formingsrommet var nettopp et slikt sted, som var utenfor tid og rom:

*Når døra stenges, stenges all støy og alt bråk ute, og de kan sitte i en egen boble, utfolde seg kreativt, lære nye teknikker og ha gode samtaler med hverandre og en voksen (Fra feltnotat, 16.09.14)*

I løpet av en dag i barnehagen var det mye som skjedde, og mange inntrykk å ta inn over seg for et barn. Formingsrommet var et sted for å stoppe opp, og la inntrykkene bli til uttrykk (jf. Austrang & Sørensen, 2010). Også Johanne så på formingsrommet som et stille sted, en frison for barna:

*Når vi sitter her og lager ting, så "fær tankan litt". Det tror jeg er en viktig funksjon, for i barnehagehverdagen går det fort, og da trenger ungene akkurat de samtalene her (Johanne, 7.10.14).*

Min oppfatning er at vi mennesker har behov for stille stunder, hvor vi kan være alene sammen med tankene våre. Særlig barn som vokser fysisk og psykisk, som hver dag lærer noe nytt. De trenger å kunne fordøye det de opplever. Det å kunne uttrykke de inntrykkene som hverdagen gir, er en viktig faktor i barns dannelsingsprosess (jf. Maslow, 1970, i Paulsen, 2007). Men samtidig skaper tiden utfordringer i barnehagehverdagen, særlig når det er mange barn som ønsker å være med.

*Det er et dilemma hvor lenge de skal få holde på. I dag rakk jeg bare to grupper, men jeg synes på en måte det er bedre å la dem få holde på. Det er en del av konseptet, at det er noe annet enn å jobbe på avdeling (Johanne – 7.10.14).*

Jeg tolker det Johanne sier her som at hun vil legge til rette for det å la seg bli revet med, og havne i en flowtilstand (jf. Csikszentmihalyi, 1991, se kapittel 2.5). På formingsrommet skal det være rom og tid for det. Juell og Norskog (2006) tar opp dette med tiden, og hvordan tiden blir borte, og alle sansene er tilstede i øyeblikket. Mennesket kan bli så fengslet av det å skape, at det legger totalt beslag på det for en stund. Barna på formingsrommet blir også fengslet av det de holder på med. De er i en skapende prosess, som stadig utvikler seg. Jeg setter dette i sammenheng med Edwards (2001, se kapittel 2.5) teori om hvordan tegning setter kunstneren i en endret bevissthetstilstand, der tidsfornemmelsen svekkes, og han blir mer oppmerksom, men på samme tid avslappet og sikker (Edwards, 2001, s.16). Jeg mener det er viktig også å la barn få havne i denne bevissthetstilstanden. Viktigheten av å la barn få holde på i øyeblikket, ikke stoppe dem, ikke si at nå er de ferdige, kan være lite diskutert og praktisert i norske barnehager. En barnehagehverdag styres i stor grad av klokken. Det ryddes,

spises, soves, lekes, samles og vaskes på gitte tidspunkt. Barn trenger rutiner, og personalet trenger rutiner for at dagen skal gå rundt. Men er man for lite flinke til å gi litt slipp på tiden innimellom? Dette med tid var noe som ble trukket frem av alle informantene i intervjuene:

*Det blir en sånn ro rundt det, ikke noe stress (Intervju, forelder, Sunniva, 31.10.14).*

*Den lille frisonen der det er stille (Intervju, Johanne, 7.10.14).*

*(...)få konsentrere seg og bruke fantasien uten at noe organisatorisk stopper dem (Intervju, faglig leder Guro, 11.11.14).*

*Det er en pause i hverdagen å komme inn her (formingsrommet) (Intervju, pedagogisk leder, Lise, 15.10.14).*

*Det at de får komme inn på formingsrommet og bruke den tiden de trenger (...) (Intervju, fagarbeider Endre, 21.10.14).*

Jeg tolker disse utsagnene i lys av Csikszentmihalyis (1991) *flowtilstand*. På formingsrommet kan både barn og voksne havne i den tilstanden der de blir så oppslukte av det de holder på med at tid og sted opphører. Jeg finner dette flere steder i materialet mitt, der barn sitter oppslukt over lengre tid med det de lager. I arbeidet med leireansiktene satt en jente i over en time med sitt ansikt. Flere barn kom og gikk, men hun satt konsentrert og jobbet, med Johanne som stadig veiledet henne i arbeidet.

Som vi så i den teoretiske referanserammen, peker Amundsen (2013, se kapittel 2.5) på at dagens rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver har fjernet den delen som sa at «mange barn savner stillheten som gir mulighet til å lytte og tenke», men hun sier at hun ikke tror dette savnet ikke er noe mindre i dag. Jeg stiller meg bak Amundsens synspunkt på dette. I mitt materiale ser jeg klare tendenser til at barna ønsket å være på formingsrommet nettopp fordi det var stille. Når barna først var inne på formingsrommet, opplevde jeg flere ganger at de ba om at døra måtte lukkes, om den sto åpen. Jeg tolker dette som at barna hadde behov for stille stunder i løpet av dagen, der de kunne være få barn sammen. Ved å lukke døra hindret de også flere barn i å komme inn og forstyrre. I samtale med Johanne spurte jeg om dette med å lukke døra:

*...det tror jeg egentlig er det å få den lille sonen, den lille frisonen der det ikke er noe lyd. Jeg tror de synes det er kjempegodt at det er stille, og det sier jo litt om*

*barnehagen i sin helhet egentlig. For det er mye lyd, og det er mye som skjer hele tiden. Jeg tror at ungene har behov for å trekke seg litt unna, og bare ha det stille (Intervju med Johanne, 7.10.14).*

Stillhet er med andre ord et viktig aspekt ved barnehagekulturen der kunstpedagogen arbeider. Hun skapte en stille oase for barna, som gav dem mulighet til å kunne trekke seg tilbake, og beskyttet langsomheten, som Eriksen (2001) mener det bør jobbes mer mot. Kanskje kan nettopp denne skapende oasen være et steg i retning av «Slow Kindergarten» som Amundsen (2013) vil slå et slag for i det informasjonssamfunnet vi lever i i dag?

#### **5.2.4 Kunstmøte**

Et annet viktig tema i kategorien gul er kunstmøtet. Det at barnehagen hadde en kunstpedagog var med på å fremme deres arbeid med kunst. Begrepet *kunstmøte* er ikke et begrep som ble brukt aktivt i barnehagehverdagen, eller i barnehagens planer. Men det var noe Johanne i aller høyeste grad jobbet med, uten at hun nødvendigvis brukte begrepet, særlig siden hun var kulturombud i barnehagen (se side 53 og 67). Gjennom Den kulturelle barnehagesekken lånte Johanne kunstsamlinger fra Trondheim kunstmuseum, og gav dermed barna muligheten til å oppleve kunstverk på nært hold, som de kunne la seg inspirere av og jobbe videre med i et prosjekt. Gjennom disse kunstmøtene lærte barna å se og reflektere over kunstverk – de trente blikket og fantasien. I løpet av mitt feltarbeid hadde barnehagen to vandretstillinger på lån. Den første, «Skulp-tur» har jeg beskrevet tidligere, som en del av TRÆ-prosjektet. Mens den andre var vandretstillingen «Vi – du og jeg», som bestod av grafikktrykk av Eli Hovdenak. Sammen med fagarbeider Endre tok Johanne med seg små grupper barn inn på formingsrommet der de sammen så på bildene, undret seg og stilte spørsmål til det de så.

Endre stilte barna undrende spørsmål:

*Hvor lenge kan man være i lufta for å fly?*

*Går bildet fort eller sakte?*

Og barna undret seg og reflekterte over det de så:

*Supermann står å vente på vinden.*

*Gåsa ska lær supermann å fly.*



Jeg ser særlig disse samtalene og kunstmøtene som et ledd i å gi fantasien større muligheter. Gjennom møtene med kunstverkene og støtte fra en voksen var barna i en utviklingsprosess som utviklet fantasien (jf. Vygotskji, 1995, se kapittel 2.9). Barna diktet opp historier rundt de bildene de så, samtidig som Endre var til stedet og bygget opp under det de fortalte. Han avfeide ikke barnas refleksjoner, men stilte undrende spørsmål som kanskje dro fantasien enda lengre. Vygotskji (1995) mener at det ikke er noen motsetning mellom fantasi og virkelighet, at jo rikere virkeligheten er, dess større blir fantasiens muligheter, og omvendt (Vygotskij, 1995, i Sæbø, 2010, s. 82, se kapittel 2.9). I kunstpedagogens kunstdidaktiske arbeid la hun til rette for rike kunstmøter og møter med rike materialer, som igjen gav barna større mulighet for å la fantasien utvikle seg.



Figur 13 Kunstmøter - Grafikk, skulptur og fotografi

### 5.2.5 Glede og fantasi

*(...) Johanne kommer inn på avdelingen og flere barn spør om de får være med henne inn på formingsrommet. Johanne spør Oda, og hun blir hoppende glad, og blir med (Feltnotat, 16.09.14).*

Barna i barnehagen viste en stor glede over å være sammen med Johanne på formingsrommet. I det øyeblikket de hørte spørsmålet om de ville være med, uttrykte barna en umiddelbar glede, som kom til uttrykk gjennom kroppene deres. De smilte, lo, hoppet og småløp bort til formingsrommet. Jeg opplevde flere ganger at barna slapp det de hadde i hendene og ble med, selv om de kanskje lekte en spennende lek i utgangspunktet. En gutt som var inne i en tung periode i livet sitt mens jeg var ute i barnehagen, fikk være med på formingsrommet oftere enn andre barn, fordi Johanne så at han hadde behov for det. Selv om han var stille og innesluttet på formingsrommet også, kunne jeg se at han satte pris på å få være der, og at

Johanne tok seg ekstra god tid sammen med han. Hun uttrykte at «*det å finne gleden, det er essensen til alt*» (Samtale, Johanne, 7.10.14). For gutten var kanskje det å finne litt glede i hverdagen på formingsrommet av stor betydning for han i en vanskelig periode.

Alle de glade barnas ansikt i møte med Johanne og formingsrommet fortalte meg at det å få være sammen med Johanne inne på formingsrommet, var en viktig hendelse i barnehagehverdagen til barna, og noe som gledet dem stort. Et annet eksempel på denne gleden barna følte overfor Johanne, illustreres i dette utdraget fra feltnotatene:

*Johanne drar ut i skogen for å møte en gruppe som har uteuke. «Johanneeeee!!» roper barn og voksne når de ser Johanne runde hjørnet. Flere barn løper mot henne, gir henne en klem, overfaller henne, og sammen faller de bakover i gresset (Loggbok, 15.11.14).*

I likhet med glede var også formingsrommet et sted for å la fantasien få fritt spillerom. Johanne var hele tiden klar på at på formingsrommet var det ingenting som var rett eller galt. Her var alt lov. Det barna fortalte om det de hadde laget, eller det de fortalte mens de skapte noe nytt, skrev Johanne ned for å kunne dokumentere prosessen til barna. Hun stilte dem alltid spørsmål og var interessert i å vite hva de tenkte om det de hadde laget. De barna som i utgangspunktet var stille og ikke ville si så mye om det de hadde malt for eksempel, løsnet etter hvert opp og fortalte mye. «*Det er ikke noe fasit her inne, men vi favner heller om fantasien, det å synes at annerledeshet er bra*» (Samtale, Johanne, 7.10.14).

I løpet av feltarbeidet fikk jeg høre mange fantasifulle forklaringer og fortellinger fra barna. I forbindelse med at barna lagde skulpturer av naturmaterialer ble de spurt om å fortelle om det de hadde lagd etter at de var ferdige. Silje, 5 år fortalte om sin gruppes verk:

*Det her e snøen, og det her e et hus som har bekka. Bæran e babayfugla og konglan e maten. Det kom lava rundt huset og lavaen tok reiret med sæ, så så mamman det, og tok det med te et anna tre, i et anna land, i Afrika (Feltnotat, 22.09.14).*

Silje viste her stor fantasi og kunnskaper om dyr og livet generelt. Denne historien ble skrevet ned og tatt vare på. Faglig leder Guro snakket også om hvordan Johanne tok vare på barns fantasi i mitt intervju med henne:

*(...) Fantasi og kreativitet! Hun stopper dem ikke! Og det synes jeg er artig, for det som man ellers opplever er at når det kreative kommer fram, begynner du å stoppe*

*ting. Du tør ikke ta det videre, for du er ikke trygg nok på det. Og hun tar det jo helt ut! (Intervju, faglig leder Guro, 11.11.14).*

Jeg tolker det hun sier som at vi voksne ofte er litt redde for barns fantasi, fordi den noen ganger kan gå helt ut over hva vi kan klare å fatte. Vygotskij (1995) mener at voksne er mer fantasifulle enn barn, men at barna kontrollerer fantasien sin mindre, virker derfor mer fantasifulle (Vygotskij, 1995, s. 41, se kapittel 2.9). Voksne har gjerne en sterkere indre kritiker som demper vår evne til å fantasere i det vide og brede, og blir da kanskje mindre åpen for det barn fantasere om. Det Guro sa her, var at Johanne ikke stoppet barna, hun la ikke dempere på barns fantasi, men hun turte å ta det videre, hun lyttet til det de sa og skrev det ned. Og nettopp det tror jeg er viktig for at deres kreativitet og fantasi kunne utvikle seg. Det at barna får denne muligheten til å la estetisk virksomhet være en viktig del av sin barnehagehverdag styrker i følge Austrang & Sørensen (2010) deres livsglede, deres fantasi og kreativitet. I et samfunn i ferd med å endre måten vi lever på, trenger vi denne ressursen barna er, for å skape en bærekraftig framtid for framtidige generasjoner.

### **5.2.6 Foreldre**

Jeg gjennomførte et intervju med en mor til en gutt på en av de to avdelingene jeg fulgte. Hun hadde mye å fortelle omkring sitt forhold til Johanne og den stillingen hun har:

*Barna elsker jo å komme inn til Johanne, det er en positiv greie for dem, og de får lov til å tenke selv, og komme med sine egne ideer. Det å skape noe gir dem selvtillit, så gleder de seg til å vise det til oss voksne. Min sønn storkoser seg når han får lage noe, og han har blitt veldig glad i å tegne (Intervju, Sunniva, 31.10.14).*

Dette fortalte meg at hun hadde god kjennskap til hvordan Johanne arbeider med barna og formingsrommet, og hva rommet betydde for barna. Nå var dette en mor som hadde hatt barn i denne barnehagen over flere år, og som hadde opplevd en barnehagetilværelse uten en kunstpedagog også. Hun viste en forståelse for at det arbeidet Johanne gjorde, hadde en betydning for barna, men også for foreldrene. Hennes sønn hadde ikke likt å sitte i ro og lage ting før, men etter at Johanne begynte i denne kunstpedagogstillingen, hadde han blitt en gutt som likte å sitte i ro og skape noe. Jeg spurte også de andre informantene om hvilken oppfatning de hadde av foreldrenes inntrykk av kunstpedagogstillingen, og de var samstemte i sine svar.

*Vi får god tilbakemelding på den dokumentasjonen vi gjør, og jeg synes Johanne klarer å fremheve enkeltungen og få fram deres opplevelse, og lar foreldrene få et*

*innblikk i barnas hverdag, på hva de faktisk gjør, at de blir tatt på alvor, gjennom den dokumentasjon hun gjør (Intervju, faglig leder Guro, 11.11.14).*

*Vi skulle kanskje skrytt litt mer av formingsrommet og det som skjer der. Men det er ingen som klager i hvert fall. (Intervju, fagarbeider Endre, 21.10.14).*

*Noen foreldre sier at det er kjempestas, samtidig så er det underforstått at det er verdsatt veldig høyt. Det er litt det der ekstraordinære, Johanne blir plassert sammen med konserter, og alt det spennende vi gjør, som blir sånn «Ååh, vi setter pris på det ekstra dere gjør for barna våre!». Så det er mer en sånn følelse jeg har, om at det her er «YES!». (Intervju, pedagogisk leder Lise, 15.10.14).*

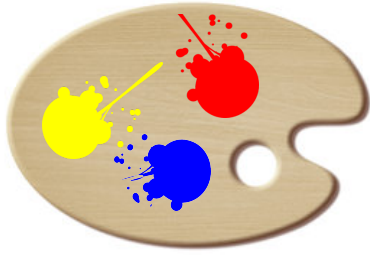
De ansatte viste med disse utsagnene at deres forståelse var at foreldrene satte stor pris på Johanne og det ekstra hun gjorde for barna. Min oppfatning er at barnehagen gjorde det som er pålagt dem, på mange måter. De gav barna det de hadde krav på. Igjen kommer dette «ekstraordinære» frem. Dette som ikke burde vært noe ekstraordinært, men noe som ethvert barn i barnehager i følge Rammeplanen har krav på.

### **5.2.7 Oppsummering av kategori gul som en del av barnehagekulturen**

De aktivitetene som foregikk på formingsrommet var med på å prege barnehagekulturen. For barna var Johanne og formingsrommet en viktig del av barnehagehverdagen. Det gav dem glede og estetiske erfaringer. Gjennom sitt didaktiske arbeid jobbet hun for barnas dannelsesprosesser i barnehagen, da særlig de estetiske dannelsesprosessene.

Selv om det i det store bildet var få timer hvert barn fikk tilgang på formingsrommet og Johanne, så kan det se ut som det var verdifulle timer for dem. Det å få være alene sammen med få barn, i et rom fylt av spennende materialer, sammen med en voksen som ser dem, som introduserer dem for spennende kunstuttrykk og teknikker for å bruke de materialene som finnes, mens døra var lukket og resten av barnehageverden kom litt på avstand, tror jeg betydde mye for et barn i utvikling.

Min informant som representerer foreldrene i barnehagen, fortalte at hun var meget fornøyd med å ha en kunstpedagog i sønnenes barnehagekultur. Men hun tror også at barna skulle ønske de fikk mer tid på formingsrommet, da alle avdelingene deler på Johanne, noe som fører til at det kan gå lange perioder mellom hver gang barna fikk brukt formingsrommet.



Figur 14 Palett kategori BLÅ

### 5.3 Kategori blå: Det potensielle rommet

I kategori blå ville jeg finne svar på forskningsspørsmål 5: Hva gjør kunstpedagogen med barnehagekulturen, som igjen ville bidra til å kunne svare på hva som kjennetegner en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog.

Kategorien dukket opp gjennom teorien, og da først og fremst gjennom Winnicotts (1990, se kapittel 2.3.1) teori om det potensielle rommet, men også Reggio Emilias filosofi som ser på rommet som den tredje pedagog. Jeg sette disse to i sammenheng med hverandre, og tolker barnehagens ”rom”, og særlig formingsrommet, ut i fra disse teoriene. Barnehagen kan ses på som et potensielt rom. Som beskrevet i den teoretiske referanserammen, finnes det i følge Winnicott (1990) en tredje verden, mellom den indre subjektive verden og den ytre, objektive verden som han kaller leken og kunstens verden, altså det potensielle rommet. Austring & Sørensen (2010) beskriver dette rommet som et frirom med mulighet til å dele erfaringer kreativt, og å forstå den verden vi er en del av. Å dele erfaringer kreativt forstår jeg som å dele erfaringer gjennom skapende aktivitet. I barnehagens rom legges det til rette for et fysisk miljø som inviterer til lek, læring, undring og mestring. I barnehagen blir barnas kunstuttrykk tatt på alvor og presentert i barnehagens rom. I mitt empiriske materiale kan jeg tolke det dit hen at kunstpedagogen Johanne styrker det potensielle rommet med sin kompetanse og sin ressurs. I denne barnehagens potensielle rom kunne man finne materialer, utstyr og en respekt for barns kunstuttrykk som jeg sjelden har sett i andre barnehager. Tema som behandles for å beskrive barnehagekulturen i denne kategorien er *Det visuelle miljøet, materialer og redskap, ekstraordinært, respekt* og til slutt et *kritisk blikk*.

#### 5.3.1 Det visuelle miljøet

Barnehagen var en forholdsvis ny barnehage som var arkitekttegnet, så her var alle forutsetninger åpne for et godt visuelt miljø. I intervjuene fikk jeg inntrykk av at Johanne i stor grad hadde vært med på å forme utsmykningene på fellesarealene, særlig det som hang på veggene og i taket, som igjen er med på å forme barnehagekulturen. Samtidig var mye som hang på veggene fellesprosjekter lagd av de ulike avdelingene. Hovedinngangen til barnehagen var en opplevelse i seg selv. Som vist i beskrivelsen ble mange av barnas kunstuttrykk presentert på de høye veggene i yttergangen. I trappen opp til personaldelen i barnehagen hang bilder av barn, hovedsakelig tatt av Johanne. Bildene viste øyeblikk fra en

mangfoldig barnehagehverdag. Alt var presentert ryddig og estetisk fint. Jeg ser på barnehagens visuelle miljø i sammenheng med Colds undersøkelse blant elever og deres opplevelse av skoleanlegget. Som vist i kapittel 2.4 så mente elevene at positive rom var lyse, ryddige og oversiktlige, med store vinduer og god plass. De forbandt vennlige, lyse, åpne og varierte rom med å føle seg velkommen, med arbeidslyst og samvær (Cold, 2003, s. 17). Barnehagens visuelle miljø var nettopp et velkomment miljø, som var lyst og oversiktig.

I lys av Laikes (1995, se kapittel 2.4) tre faktorer; rommets kompleksitet, helhet og romlighet tolker jeg barnehagens visuelle miljø som et miljø som hadde høy kompleksitet med høy helhet. Høyden under taket gjorde også at barnehagens rom hadde en stor romlighet. Selve formingsrommet hadde mange elementer, men det var likevel en helhet over innholdet. Rommet var innredet med en sammenheng og en orden, noe Laike (1995) mener skaper en harmoni som gjør at rommet er behagelig å være i. Til tider var det selvfølgelig et kreativt kaos på formingsrommet, men dette ser jeg på som en nødvendighet.

*Johanne uttrykker at hun ønsker at barnehagen skal se estetisk fin ut. «Det er sånn barnehagen skal framstå; ordentlig og estetisk fin. Foreldrene legger merke til sånt (Fra feltnotat, 2.9.14).*

Johanne sa at hun tror det er viktig å jobbe i et estetisk fint miljø. Thorbergson (2007) understreker dette når hun sier at et estetisk fint arbeidsmiljø gjør at trivselen øker, sykefraværet går ned, og de ansatte føler bedre tilhørighet til arbeidsplassen sin. I løpet av de to månedene jeg var i barnehagen, var det sjelden vikarer i barnehagen. Personalet var stabilt og til stede på jobb. Om dette har en sammenheng med at de jobbet i et estetisk fint miljø, kan ikke jeg påstå, men pedagogisk leder Lise sa i intervjuet at «*alt henger sammen!*» da jeg nevnte det lave sykefraværet i barnehagen. Det fysiske miljøet kan spille en viktig rolle. Faglig leder Guro sa også i intervjuet at

*Det visuelle er det mest særpregede ved barnehagekulturen. Hun styrker det visuelle, det ser jo veldig fint ut, det er gode bilder som henger rundt, det er gode kunstverk, hun får virkelig fram at det er barnas opplevelse (Intervju, faglig leder Guro, 11.11.14).*

Guro poengterer her at det visuelle var det mest særpregede ved barnehagekulturen, og at Johanne var den som styrket det visuelle. Johannes arbeid med det fysiske- og det visuelle miljøet hadde betydning for barnehagekulturen, både for barn, voksne og foreldre.

Jeg tolker som nevnt tidligere barnehagens visuelle miljø gjennom Winnicots (1990) teori om det potensielle rommet. Barnehagen er hans tredje verden; lekens og kunstens verden, det han kaller det potensielle rom. Det er i dette rommet vi har muligheten til å være kreative og skapende, uttrykke vår indre, subjektive verden. Dette potensielle rommet er ikke et fysisk rom i den forstand, men jeg velger allikevel å trekke paralleller til det fysiske formingsrommet i barnehagen. Formingsrommet kunne på mange måter være et symbol på det potensielle rommet i barnehagen. Subjektet (barnet) møtte objektet (materiale/redskaper) i det potensielle rommet, i formingsrommet.

### 5.3.2 Materialer og redskap

På formingsrommet var det et stort utvalg av materialer og redskap som barna kunne bruke. For hver aktivitet fant Johanne fram det som skulle brukes, men barna kunne selv komme med ønsker om hva de trengte til sitt arbeid. Som vist i beskrivelsen, hadde barnehagen to typer materialer, i forhold til Nordin-Hultmans (2004) inndeling av materiale. De tilgjengelige materialene og de utilgjengelige materialene. På formingsrommet var i grunnen alt utilgjengelig for barna, inntil de kom inn dit og ble presentert for det som ble lagt fram på bordet eller gulvet. I samtale med Johanne kom det fram at også hun kunne ønske at mer av det formingsmateriellet på formingsrommet kunne være tilgjengelig for barna også ute på avdelingene:

*Jeg tenker at det er en del her som vi kunne ha ute i alle rom, som de kan leke med, men så er det systemet etterpå. (...) Men så klart, mye kunne vi tatt ut, spesielt naturmaterialer. Pinner for eksempel, som er artig å bygge med. Men akkurat her inne på formingsrommet... jeg føler vi må ha døra låst også, hvis ikke blir det kaotisk. De vil jo inn hit, og noen er veldig kontrollert i forhold til ting, mens andre er ikke det, og drar ting ut over alt (Samtale, Johanne, 3.10.14).*

Det at formingsrommet var låst om ikke Johanne eller en voksen var der, tyder på at de ønsker kontroll over hvilke materialer barna har tilgjengelig. Det er da særlig snakk om de «skitne» materialene som ikke skal være tilgjengelig til en hver tid. Hvis man ser dette i sammenheng med Reggio Emilias filosofi, så er det en forskjell her. I Reggio Emilia har de et mål om at om at mye av materialet skal være tilgjengelig for barna. Johanne uttrykte en skepsis til hvordan Reggio Emilia-filosofien presenterer materialet i barnehagens rom:

*I Reggio Emilia-filosofien så skal jo alt være synlig for ungene, men jeg synes det blir veldig rotete, så jeg kunne godt tenkt meg skap som jeg kunne lukke igjen. (Intervju, Johanne, 07.11.14 )*

Jeg tolker dette som at Johanne ønsket at materialet på formingsrommet kunne vært mer skjult i skap, da det skapte visuelt støy i det lille rommet. I Nordin-Hultmans (2004) forskning var det nettopp denne visuelle støyen som var plassert sentralt i engelske barnehager, nettopp for at barna enkelt skulle oppdage det, ta det i bruk og gjøre nye erfaringer. Nordin-Hultmans (2004) beskrivelse av svenske barnehager, hvor det «heftige» materialet var plassert på steder barna umiddelbart ikke kunne nå det, og de «dempede» materialene som tegnesaker, lego, dukker, småbiler og puslespill var plassert tilgjengelig for barna, passet godt med denne barnehagekulturen.

Selv om mye av materialet ikke var tilgjengelig til en hver tid, la Johanne på formingsrommet til rette for at barna skulle få erfaringer med ulike typer materialer som de kunne bli kjent med og lære seg å bruke. I likhet med Bakkes (2011) teori om at hvis vi skal utvikle fantasien vår, må vi utforske det kjente materialet på nytt, samt møte nye materialer og former, lot også Johanne barna utforske materialene på nye måter, samtidig som hun introduserte nye typer materialer. I ett tilfelle fikk en gruppe barn kjennskap til lamineringsmaskinen. Ved bruk av papir og lamineringspapir ble papir i forskjellige former og farger plassert i lamineringspapiret og kjørt gjennom lamineringsmaskinen.

### **5.3.3 Ekstraordinært?**

Johanne og formingsrommet ble flere ganger omtalt som noe ekstraordinært av informantene, noe som ikke alle barnehager har. Hvis barna hadde fått være inne på formingsrommet sammen med Johanne i løpet av en barnehagedag, så hadde de fått gjort noe ekstraordinært. Pedagogisk leder Lise sa at

*Det å være sammen med Johanne, det er noe annerledes, det er som om vi har vært på en konsert. Det er litt ekstraordinært (Intervju, Lise, 15.10.14).*

Det å få være sammen med Johanne var ikke noe alle barna fikk anledning til hver dag. Kanskje rakk hun bare åtte barn i løpet av en arbeidsdag, så når et barn først fikk komme inn på formingsrommet, så var det noe spesielt som skjedde for barnet. Men hvorfor skal det sees på som ekstraordinært? Har ikke alle barna rett på dette? Rammeplan for barnehagen sier at «personalet skal skape tilstrekkelig rom for både voksenledete og barnestyrtede aktiviteter for å utøve og nyte estetiske inntrykks- og uttrykksformer» (KD, 2011, s. 44), men hva er



tilstrekkelig? Er en gang i uka nok? For barna i barnehagen varierte det hvor ofte de var på formingsrommet. Noen var mer ivrige enn andre.

Men på en annen side, så var det kanskje nettopp det at det var ekstraordinært som gjorde det så spesielt og interessant for barna å være på formingsrommet? Jeg opplevde en tørst etter å få komme inn på formingsrommet for barna. Flere sto utenfor rommet og så inn, lengtet inn.

Hvis jeg ser politisk på det, kan jeg spørre meg om det nå har gått så langt at det å få være i en estetisk prosess, få oppleve kunstmøter og være skapende sammen med andre med spennende materialer, har blitt ekstraordinært i barnehagen? Jeg ser dette i sammenheng med tidligere nevnte Bamford (2012) sin rapport som viser at kunstfagene i barnehagen står svakere i dag enn for bare noen år siden. Det samme viser rapporten *Kvalitet og kvantitet – Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* (Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Fra 2004 til 2008 har andelen sunket fra 50 % til 33 % av de som sier at de jobber systematisk med fagområdet kunst, kultur og kreativitet. I denne barnehagen ble det jobbet aktivt med formingsfaget, men var det for få barn som fikk glede av dette hver dag? Burde flere barn få oppleve dette ekstraordinære tilbudet?

Kunne tilbudet blitt gjort mer ordinært og samtidig beholdt sin posisjon hos barn, foreldre og ansatte? Eller var det faktumet at det var noe ekstraordinært, som gjorde det spennende? Jeg opplevde at mange av barna kom innom formingsrommet flere ganger hver dag for å spørre om de fikk komme inn, om det var deres tur. Og jeg opplevde at flere ikke ville gå derfra når de først fikk foten innenfor. For meg var det tydelig at formingsrommet var et sted mange barn ønsket å være. Mor Sunniva sa i intervjuet at

*De konkurrerer nesten litt om henne og, men det må jo gå på omgang det også, det er jo sånn det er. De er jo mange barn, så... Jeg tror at hvis de fikk velge, så ville de ha vært på formingsrommet oftere. (Intervju med mor, Sunniva, 31.10.14).*

Samtidig observerte jeg formingsaktiviteter på avdelingene. Tegning var en vanlig aktivitet i hverdagen. Jeg observerte også trolledeig og produksjon av gresskar til halloween. Det inntrykket jeg satt igjen med, var at formingsaktivitetene inne på avdelingene ofte gikk under kategorien masseproduksjon, eller samleband, der alle lagde det samme etter en mal satt av en voksen, men selvfølgelig med unntak. Barna var like aktive i disse prosessene, så jeg ser ikke

noe negativt med det, men da vet jeg også at barna fikk være skapende på andre måter inne på formingsrommet. Min forståelse er at mange norske barnehager i stor grad driver med denne masseproduksjonen på samleband, og ikke har den muligheten denne barnehagen har med en kunstpedagog som legger til rette for aktiviteter ut over en samlebandsmodell.

### 5.3.4 Respekt

*Den kunstutstillingen... Fantastisk! Og måten det blir fremvist på, det er jo på et så høyt nivå, at vi blir helt rørt, holdt jeg på å si. Der ser du at barns uttrykk blir tatt på alvor, og det synes jeg Johanne er med på, å holde oss der, hun setter det høyt, og det gjør at vi andre ikke skyver alt under en skuff, men vi prøve å ta den der kulturen, på at barn skal få lov til å uttrykke seg, og vi viser fram på en ordentlig måte (Intervju, Lise, 15.10.14 ).*

Årlig hadde barnehagen en kunstutstilling som de jobbet opp mot. Noe av det barna lagde inne på formingsrommet, ble nøye rammet inn eller montert opp på plater. Det arbeidet Johanne gjorde i forhold til denne kunstutstillingen, var med på å inspirere de andre ansatte i formingsarbeidet. Måten hun behandlet det barna lagde på, gjorde at også de andre ikke vil være noe dårligere. Lise forteller i dette utdraget ovenfor fra intervjuet hvordan de prøvde «å ta den der kulturen». Jeg tolker dette som den kulturen der barns uttrykk ble tatt på alvor og respektert, som igjen er en noe som kjennetegner denne barnehagekulturen. Barnas arbeid ble ikke bare satt i en perm eller sendt hjem med foreldrene først som sist, men det ble tatt vare på og presentert på en skikkelig og forseggjort måte. I år hadde Johanne fått med seg noen ansatte til å lage lydeffekter sammen med barna til det de hadde laget. På denne måten ble flere involvert i utstillingen, og barna fikk erfare flere muligheter i form av lydopptak som bli satt sammen med det de hadde laget.



Figur 15 Kunstutstilling

### 5.3.5 Kritisk blikk

Jeg har underveis i kapittel 5 pekt på også de elementene ved barnehagekulturen som ikke bare er utelukkende positive ved kunstpedagogens rolle i barnehagekulturen. Men jeg vil nå i siste kategori se med et kritisk blikk på hele barnehagekulturen som inkluderer en kunstpedagog. Hva var det i barnehagens potensielle rom som led under fokuset på forming? I samtale med Ellen (5 år) spurte jeg henne hva hun likte å gjøre i barnehagen. Hun svarte «Å vær på hemsen! For der e det spill å sånt. Og tromma.» Jeg spurte om hun brukte å spille på trommer, og da svarte hun «Nei, æ har ikke vært oppå der enda». Jeg tolker det Ellen sa her som at hun hadde et ønske om å spille trommer. I løpet av mine to måneder i barnehagen så jeg aldri noen barn spille på noen instrumenter. Det er mulig det ble gjort på tidspunkt jeg ikke var til stede i barnehagen, eller så var det heller ikke et fokus på musikk i den perioden. Men det at Ellen nevnte dette, sier meg at hun hadde et ønske som ikke var innfridd. Faglig leder Guro snakket også om hva som var hovedfokuset i barnehagen, og hva de kanskje burde jobbe mer med:

*Når vi sier kunstpedagog her, så er det jo stort sett forming det er snakk om, men det er jo et perspektiv at estetiske fag er mye mer enn forming også. Og det er noe man tenker at man må jobbe mer med på sikt, i forhold til å styrke de andre delene av de estetiske fagene også. Hvis Johanne tar formingsbiten, så må de ha mer fokus på musikkbiten, på dramabiten og resten av de estetiske fagene (Intervju, faglig leder Guro, 11.11.14).*

Dette viser at de var klare over hvilket fokus de hadde, og hva det var mindre av. Ellen hadde kanskje ikke fått spille på instrumenter på lenge, fordi ingen hadde fokus på musikkbiten akkurat i den perioden jeg var der.

*I barnehagen her så er vi nok sterkest på formingssiden, i og med at vi har den pedagogen vi har, men vi har vært sterkere på musikk, men det er personavhengig. Vi har hatt rockeband, vi har hatt husband, og sånne ting, når vi har hatt flere musikere, og det blir på en måte tonet ned når vi ikke har så mange som er aktive, og så mange som ønsker det (Intervju, faglig leder Guro, 11.11.14).*

Jeg mener dette understreker noe av det jeg har prøvd å få fram i denne oppgaven, at det å jobbe i barnehage krever mye av de ansatte, og det å ha kompetanse på alle fagområdene er enda en stor utfordring, men samtidig så viktig for barnehagekulturen.

### **5.3.6 Oppsummering av kategori blå**

I denne kategorien har jeg forsøkt å finne svar på forskningsspørsmål 5, «Hva gjør kunstpedagogen med barnehagekulturen?», et spørsmål som ligger nært opp mot problemstillingen min.

Det visuelle miljøet Johanne var med på å skape var en del av barnehagekulturen. Barnas kunstuttrykk ble presentert i barnehagens rom på en skikkelig og forseggjort måte. Barna var på mange måter med på å skape den gode atmosfæren i barnehagen ved å lage ting sammen med Johanne på formingsrommet, ble hengt opp på vegger og opp under taket. Det skapte et levende miljø. De ansatte uttrykte at barnehagen så estetisk fin ut, og at det mye var Johannes fortjeneste.

Barnehagens rom har jeg sammenlignet med Winnicots potensielle rom, hvor leken og kunsten spiller en viktig rolle. Johannes kunstpedagogrolle i barnehagen var med på å understreke barnehagen som et potensielt rom, der man hadde mulighet til å være kreativ og skapende, ved bruk av ulike materialer som Johanne presenterte barna for på formingsrommet. Gjennom kunstpedagogstillingen viste Johanne en respekt for barns uttrykk, som inspirerte de andre ansatte til å gjøre en ekstra innsats. Samtidig så jeg at andre fag innen fagområdet kunst, kultur og kreativitet ble satt i skyggen av fokuset på forming, men dette var noe faglig leder var klar over.



## 6 OPPSUMMERING OG IMPLIKASJONER

I dette siste kapittelet vil jeg svare på problemstillingen og si noe om studiens implikasjoner. Jeg vil også se på noen muligheter for videre forskning og foreta metodekritikk.

### 6.1 Svar på problemstilling

I denne oppgaven har jeg gjennom en etnografisk tilnærming til barnehagefeltet forsøkt å beskrive en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog. Det empiriske materialet jeg genererte ute i feltet har vært relevant for å finne svar på problemstillingen, særlig det materialet jeg fikk ut av intervjuene og samtalene. Samtidig har det vært verdifullt å være en deltakende observatør i barnehagehverdagen for å se hvordan kunstpedagogen Johanne har samarbeidet med de andre ansatte og hva hun gjorde på formingsrommet sammen med barna. Formålet har ikke vært å gi en generell beskrivelse av en barnehage med en kunstpedagog, men heller å kunne gi et innblikk i hvordan en kunstpedagog jobber i denne konkrete barnehagen. Jeg har også sett på hvordan dette påvirker barna, de øvrige ansatte og foreldrene og i hvilken grad hun påvirket barnehagekulturen. Funnene mine har blitt framstilt i tre kategorier, RØD: Den kunstneriske ressursen, GUL: Den skapende oasen og BLÅ: Det potensielle rommet. Disse tre kategoriene bidrar sammen til å beskrive hva som kjennetegner en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog.

**Kategori RØD:** Den kunstneriske ressursen viser hvem kunstpedagogen Johanne var i barnehagekulturen og hvordan hun samarbeidet med de ansatte. Hun bidro både med det visuelle i barnehagen, men også med det pedagogiske. Hun har en utdanning og en bakgrunn som gjorde henne i stand til å være både barnas aller viktigste kunstneriske ressurs, samt en pedagogisk ressurs som kunne komme med viktig informasjon til avdelingene om enkeltbarn. For de ansatte betydde det mye å ha en ekstra voksen å støtte seg til, en å ha en faglig samtale med, og en å få inspirasjon fra. Hun hadde en kompetanse som ikke alle har og var en god ekstraressurs i en travel barnehagehverdag.

**Kategori GUL:** Den skapende oasen viser hvilken posisjon formingsrommet hadde i barnehagen. Dette rommet var et sted hvor estetiske læringsprosesser var viktige. Barna ønsket å være i dette rommet, hvor tid og sted på mange måter sto stille for dem. Undersøkelsen har med andre ord vist at det å ha en kunstpedagog i barnehagen bidro til mye

mer enn kun den estetiske erfaringen. Det innebar å få en pause i barnehagehverdagen - å få være i en egen oase hvor man ble sett og hørt for en liten stund. Rommet var et sted hvor man kunne være alene sammen med en mindre gruppe andre barn, eller helt alene sammen med en voksen. Det var et stille sted for seg selv, noe som jeg bare kan anta er et viktig bidrag til deres dannelsesprosesser. Dagens samfunn er preget av et pågående trykk av store mengder med informasjon og tidspress. Det å få ha et rom som formingsrommet, med en kunstnerisk ressurs som Johanne, er ifølge min observasjoner viktig for både barna og deres foreldre.

**Kategori BLÅ:** Det potensielle rommet viser hvordan kunstpedagogen var med på å skape et visuelt inspirerende miljø. Barnehagens visuelle miljø bar preg av kunstpedagogens tilstedeværelse. Gjennom å fremstille barnas kunstuttrykk i det visuelle miljøet på en skikkelig måte, ble respekten for det barna lagde understreket. Kunstpedagogens egne arbeider i form av illustrasjoner og pedagogisk dokumentasjon, samt fotografier fra prosjekter og vandretstillinger innhentet fra Den kulturelle barnehagesekken, satte også sitt preg på det visuelle miljøet i barnehagekulturen.

Sammen danner disse tre kategoriene en palett med tre farger som kan blandes og utvikles, gi flere farger og muligheter, både til barn og voksne, samt tilby et rikere tilbud og en mer innholdsrik hverdag for barn og voksne i barnehagekulturen.

## 6.2 Studiens implikasjoner

Denne studien kan bidra til en bevisstgjøring og synliggjøring av kunstpedagogen i barnehagen. Den viser hvilken betydning dette har for barnehagekulturen - som inkluderer barna, foreldrene, de ansatte og det fysiske miljøet. Gjennom å sette fokus på nye roller for ansatte i barnehagen i lys av Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) som viser til at de ønsker å styrke mangfoldet i personalet i barnehagen, for eksempel med personer med kunstfaglig bakgrunn, har jeg gjennom denne studien forsøkt å vise hvordan nettopp en kunstfaglig bakgrunn kan være en svært god ressurs i barnehagen. Samtidig har jeg også sett viktigheten av at denne personen samtidig har en pedagogisk utdanning i tillegg.

### 6.3 Metodekritikk

En etnografisk tilnærming har vært en hensiktsmessig metode i min studie. Jeg har fått være en del av kulturen og kjent kulturen på kroppen, noe som har bidratt til at jeg har kunnet gi tykke beskrivelser av barnehagekulturen. I analysearbeidet i etterkant ønsket jeg av og til at jeg kunne gå tilbake til feltarbeidet innimellom. Hvis jeg hadde hatt tid, ville jeg ha oppholdt meg i barnehagen en måned, så arbeidet en måned med det genererte materialet, for så å returnere tilbake til feltet for å gjøre de siste observasjonene og intervjuene. Jeg opplevde at jeg i etterarbeidet fant nye spørsmål og tema jeg skulle ønske jeg hadde undersøkt mer. Det var når jeg fikk kommet litt på avstand, i analysefasen, at jeg fant retningen på undersøkelsen. Jeg fant for eksempel ut at fokuset mitt hadde vært litt for mye på kunstpedagogen i mye av feltnotatene mine. Hadde jeg delt opp feltarbeidet i mindre bolker, ville jeg i større grad vært klar over dette i neste feltarbeidsperiode og dermed kunne ha endret fokus.

Med mitt subjektive blikk kan jeg ha filtrert bort informasjon andre kunne ha funnet viktig for studien. Nyanser i materialet kan også ha forsvunnet gjennom at jeg har stykket opp materialet og noen ganger forenklet det som ble sagt. Men dette har igjen vært nødvendig for å gjøre et stort materiale håndterbart i analysefasen og for å si noe om essensen i en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog. Samtidig har det vært en utfordring å først ha vært en del av en barnehagekultur og i ettertid skrive om den, fordi jeg hele tiden har hatt et fokus på å ivareta barnehagen og informantenes integritet, og samtidig se på barnehagens kultur med et kritisk blikk. Som deltaker i feltet blir man godt kjent med de man observerer, og vil forsøke ikke å trække på noens tær i skriveprosessen. Dette har vært en utfordring i mitt arbeid.

Noe som kan svekke min oppgave, er lite tidligere forskning på emnet. Det har vært vanskelig å finne relevant forskning på kunstpedagogen i barnehagen. Jeg ser i ettertid at jeg burde ha utvidet søket mitt og hatt mer fokus på forskning gjort på fagområdet kunst, kultur og kreativitet. Bamfords forskning har likevel vært en god representasjon på forskning på dette området.



## 6.4 Videre forskning

I denne studien har det kun vært mulig å se på en enkelt barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog. Det hadde vært interessant å se på flere barnehagekulturer, kanskje med en kunstpedagog med en annen spisskompetanse, for eksempel innen musikk eller drama. Jeg sitter igjen med en følelse av at kunstpedagogens potensiale ikke er fullbyrdet ennå, for tror at en kunstpedagog i barnehagen har mange og store muligheter til å bidra i barnehagen. Jeg ser viktigheten av at barna får tilbringe tid inne på et formingsrom sammen med få andre barn og en voksen som ser barnet og det det har å uttrykke. Jeg ser også muligheter for at kunstpedagogen kan være en større del av barnehagehverdagen for flere barn. Særlig ved å gi barna tilgang på flere materialer i hele barnehagen, ikke bare på formingsrommet. Kanskje skal ikke fokuset kun ligge på det å skape noe som kan stilles ut på en kunstutstilling, men kanskje skal det være å la alle barna delta i skapende prosesser, der målet ikke er et ferdig produkt, men en prosess som kan dokumenteres i form av film, bilder og tekst, som kan stilles ut og dokumentere det som rører seg blant barna i barnehagen. Dette materialet kan personalet bruke tid på og reflektere over og dermed øke sin kompetanse på barns estetiske læringsprosesser og sin egen rolle i disse prosessene. Kanskje hadde barnehagen vært tjent med å fortsatt være en kunstpedagogisk ressurs, men samtidig se enda mer til Reggio Emilia-filosofien som har et annet fokus og som involverer flere barn over lengre tid. Kan flere tilgjengelige materialer i *hele* barnehagen, ikke bare på formingsrommet, være et enda større bidrag til det skapende, undrende, kompetente og medvirkende barnet?

Som en avslutning på denne oppgaven vil jeg slutte der jeg startet, på formingsrommet. Men nå med et konstruert feltnotat:

*Det er en varm torsdags morgen i mai. Johanne sitter på formingsrommet sammen med tre gutter på 4 år. Noen barn leker utenfor, noen smetter på seg joggesko. De skal på tur. I gangene henger kunstuttrykk fra det siste prosjektet som omhandlet våren. På bordet foran Johanne og guttene står en palett med maling. Rød, gul og blå. Guttene blander fargene og får nye farger. Mørkegrønn, orange, lilla, rødgul, brun, lysegrønn, mørkeblå, turkis, oker, sjøgrønt, vinrød... «Fargene rød, gul og blå er primærfarger og gir oss flere farger og muligheter» sier Johanne og lukker døra.*



Figur 16 Kunstpedagogens palett



## REFERANSER

- Amundsen, H. M. (2013). Danning til livet: Et fortolkende prosjekt. I K. Steinholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter* (s. S. 169-187). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Angelo, E., & Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer?: Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket: En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser* (Vol. 10). Stockholm: Stockholms universitet.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. København: Reitzel.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2010). Mot et læringsorientert estetikkbegrep I: J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bakke, K. (2011). Kunsten å skape i flate og rom. I K. Bakke, C. Jenssen & A. B. Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. (s. S. 127-156). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturoppføring i norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen "arts and cultural education in norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Departementet.
- Barnehageloven (2013). *Lov om barnehager*. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1) (21.04.15).
- Bourriaud, N., & Christensen-Scheel, B. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax.
- Carlsen, K. (2013). «Å skape forbindelser», atelierets plass og atelieristens kompetanse i barnehagene i Reggio Emilia. *Techne Serien*, 20 (Nr. 1). Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/620/598> (10.08.14)
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av reggio emilias atelierkultur*: Åbo Akademi.
- Cold, B. (2003). *Skoleanlegget som lesebok: En studie av skoleanlegget som estetisk ramme for læring og velvære : Synteserapport 2003 og fem delrapporter*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: Optimalopplevelsens psykologi*. København: Munksgaard.
- Dewey, J. (2005 [1934]). *Art as experience*. New York: Berkley Publishing Group.

- Edwards, B. (2001). *Å tegne er å se: Hvordan du lærer å tegne ved å bruke høyre hjernehalvdel*. Oslo: Cappelen.
- Eide, B., & Winger, N. (1996). *Kompetente barn og kvalifiserte pedagoger i den nye småskolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlaget.
- Eide, B., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlaget.
- Eriksen, T. H. (2001). *Øyeblikkets tyranni: Rask og langsom tid i informasjonssamfunnet*. Oslo: Aschehoug.
- Fønnebø, B. (2014). *Kunstneriske bevegelser i barnehagen: De yngstes formgivning, billedskapning og verksteder*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Forman, G. E., Edwards, C. P., & Gandini, L. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - advanced reflections*. Greenwich, Conn.: Ablex Publishing.
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen: Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen & K. Ragnheiður (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 122 s.). Trondheim: Tapir akademisk.
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guss, F. G. (2003). *Lekens drama 1: En artikkelsamling* (Vol. 2003 nr. 29). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiske läroprocesser: Atelierista i förskola och skola* (Vol. nr 24). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Halvorsen, E. M. (2013). Danning: Kultur, kunst, kreativitet. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter* (s. S. 45-68). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hohr, H. (2005). Estetikk og erfaring. I S. Haugen, G. Løkken, M. Röthle & G. Abrahamsen (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hohr, H. (2009). Å føle, å begripe. En rekonstruksjon av John Deweys erfaringsbegrep. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill: Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 231 s.). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kristisk-konstruktiv didaktikk. I S. Dobson & K. Steinsholt (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 405 s.). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Illeris, H. (2010). Kunstpædagogisk teori og praksis i et didaktisk perspektiv. *KREATIVITET OCH MÅNGFALD*, 21.
- Itten, J. (1993). *The art of color: The subjective experience and objective rationale of color*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Juell, E., & Norskog, T.-J. (2006). *Å løpe mot stjernene: Om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til endannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 260 s.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St. Meld. 41. (2008 - 2009), kvalitet i barnehagen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>. (14.10.14)
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Laike, T. (1995). *The impact of home environment and daycare environment on children's emotional behavior*. Lund SN - 91-971837-8-4: Miljöpsykologiska Enheten, Psykologiska Institutionen, Lunds Universitet.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider – nye barnehageorganisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. London: Harper & Row.
- Moe, J. (2014). Kunstdidaktikk i barnehagen (s. S. 227-245). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Hentet fra:

[http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning\\_og\\_statistikk/Rapporter/alle\\_teller\\_mer.pdf](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/alle_teller_mer.pdf): Høgskolen i Vestfold. (10.12.14)

- Paulsen, B. (2007). *Det skjønne - estetisk virksomhet i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med reggio emilia: Lytte, utforske og lære*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæbø, A. B. (2011). Kunstfagenes plass i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen & A. B. Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. (s. s. 15-42). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøberg, S. (2001). Innledning: Skole, samfunn og fag. I S. Sjøberg (Red.), *Fagdebatikk: Fagenes innføring i sentrale skolefag* (s. 38). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom: - nye muligheter*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vecchi, V. (2012). *Blå blomster, bitre blader: Kunst og kreativitet i Reggio Emilia*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden: Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Winsvold, A., & Gulbrandsen, L. (2009). Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst (*NOVA-Rapport 2/09*).
- Wolcott, H. F. (1999). *Ethnography: A way of seeing*. Lanham, Md.: Altamira Press.

## **VEDLEGG**

Vedlegg 1: Kvittering behandling av personopplysninger

Vedlegg 2: Godkjenning fra foreldre og foresatte om barnas deltakelse i studien

Vedlegg 3: Godkjenning fra ansatte om deltakelse i studien

Vedlegg 4: Eksempel på kodet materiale

Vedlegg 5: Intervjuguider



# Vedlegg 1: Kvittering behandling av personopplysninger

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr 985 321 884

Tone Pernille Østern  
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.08.2014

Vår ref: 39352 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.07.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39352	<i>Kunstpedagogen i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tone Pernille Østern</i>
<i>Student</i>	<i>Mette Fjellheim</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mette Fjellheim [mettefjellh@gmail.com](mailto:mettefjellh@gmail.com)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 39352

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Foreldre samtykker for sine barn.

Informasjonsskrivet er godt utformet, men setningen "Jeg kommer ikke til å registrere noen personopplysninger på verken barn eller voksne" må slettes, da ansikter som fremkommer på bilde- og videoopptak vil regnes som personopplysninger.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lyd- og videoopptak

Vedlegg 2: Godkjenning fra foreldre og foresatte om barnas deltakelse i studien

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Kunstpedagogen i barnehagen”*

Hei foreldre og foresatte i [REDACTED]

Jeg er en masterstudent ved fag- og yrkesdidaktikk i estetiske fag ved NTNU. Jeg skal nå begynne arbeidet med masteroppgaven, og derfor sender jeg denne forespørselen til dere.

#### **Bakgrunn og formål**

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvem den estetiske pedagogen/kunstpedagogen er og hva hun gjør med kulturen i barnehage? Min problemstilling er: **Hva kan kjennetegne en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog.** Resultatene av denne studien vil kunne være viktige for utviklingen av barnehagen som kunst- og kulturarena.

Grunnen til at det er akkurat deres barnehage jeg har valgt, er at dere har en estetisk pedagog i barnehagen, noen veldig få barnehager i Trondheim har.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Min studie vil være en etnografisk studie, det vil si at jeg kommer til å oppholde meg i barnehagen over en periode for å aktivt observere og intervju barn og voksne i prosjektarbeid og hverdagsliv. Hvor lang denne perioden blir, er vanskelig å si, men jeg regner med å være ferdig med feltarbeidet i oktober. Det vil i hovedsak være [REDACTED] som står i fokus, men barna er også en viktig del av dette.

Jeg vil benytte meg av foto og video-observasjon, samt å ta notater og skrive logg. Alt av videomateriell som blir benyttet vil bli transkribert til tekst. Det vil bli aktuelt for meg å intervju noen av dere foreldre i forhold til min studie, så dersom dere er villige til å være med på et intervju, kan dere krysse av for dette på samtykkedelen. Spørsmålene i et sånt intervju vil omhandle deres forhold til arbeidet den estetiske pedagogen gjør i barnehagen og lignende. Intervjuene vil bli registrert med en lydopptaker, og transkribert av meg etterpå.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til bilder, video og intervjuer, men min veileder vil også måtte se noe av dette. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven etterpå.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. mai 2014. Da vil alt av materiale slettes. Det kan være aktuelt å bruke noen fotografier i selve publikasjonen av masteroppgaven. Hvis dette gjelder deres barn, vil jeg ta personlig kontakt med dere det gjelder for å be om tillatelse.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Mette Fjellheim, 93860356, [mettefjellh@gmail.com](mailto:mettefjellh@gmail.com) eller min veileder Tone Pernille Østern, 73598154, [tone.ernille.ostern@plu.ntnu.no](mailto:tone.ernille.ostern@plu.ntnu.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker at mitt barn deltar

---

Barnets navn

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å delta i intervju**  
 **Jeg samtykker til at mitt barn blir fotografert/filmet**

### Vedlegg 3: Godkjenning fra ansatte om deltakelse i studien

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *”Kunstpedagogen i barnehagen”*

Hei ansatte i [REDACTED]

Jeg er en masterstudent ved fag- og yrkesdidaktikk i estetiske fag ved NTNU. Jeg skal nå begynne arbeidet med masteroppgaven, og derfor sender jeg denne forespørselen til dere.

### **Bakgrunn og formål**

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvem den estetiske pedagogen/kunstpedagogen er og hva hun gjør med kulturen i barnehage? Min problemstilling er: **Hva kan kjennetegne en barnehagekultur som inkluderer en kunstpedagog.** Resultatene av denne studien vil kunne være viktige for utviklingen av barnehagen som kunst- og kulturarena.

Grunnen til at det er akkurat deres barnehage jeg har valgt, er at dere har en estetisk pedagog i barnehagen, noen veldig få barnehager i Trondheim har.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Min studie vil være en etnografisk studie, det vil si at jeg kommer til å oppholde meg i barnehagen over en periode for å aktivt observere og intervju barn og voksne i prosjektarbeid og hverdagsliv. Hvor lang denne perioden blir, er vanskelig å si, men jeg regner med å være ferdig med feltarbeidet i oktober. Det vil i hovedsak være [REDACTED] som står i fokus, men også dere andre blir viktige for å kunne fange opp kulturen i barnehagen.

Jeg vil benytte meg av foto og video-observasjon, samt å ta notater og skrive logg. Alt av videomateriell som blir benyttet vil bli transkribert til tekst. Det vil bli aktuelt for meg å intervju noen av dere ansatte i forhold til min studie, så dersom dere er villige til å være med på et intervju, kan dere krysse av for dette på samtykkedelen. Spørsmålene i et sânt intervju vil omhandle deres opplevelse av barnas utbytte av arbeidet den estetiske pedagogen gjør i barnehagen og hvordan dere opplever å samarbeide med en kunstpedagog. Intervjuene vil bli registrert med en lydopptaker, og transkribert av meg etterpå.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til bilder, video og intervjuer, men min veileder vil også måtte se noe av dette. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven etterpå.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. mai 2014. Da vil alt av materiale slettes. Det kan være aktuelt å bruke noen fotografier i selve publikasjonen av masteroppgaven. Hvis dette gjelder deg, vil jeg ta personlig kontakt med dere det gjelder for å be om tillatelse.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Mette Fjellheim, 93860356, [mettefjellh@gmail.com](mailto:mettefjellh@gmail.com) eller min veileder Tone Pernille Østern, 73598154, [tone.ernille.ostern@plu.ntnu.no](mailto:tone.ernille.ostern@plu.ntnu.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker at mitt barn deltar

---

Mitt navn

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å delta i intervju***  
 ***Jeg samtykker til å blir fotografert/filmet***

#### Vedlegg 4: Eksempel på kodet materiale

Kode	Fra feltnotat	Side
Kunstmøte Sanse	«Den her e litt annerledes, den e litt, du veit, den e <u>itj</u> så glatt som en andre» Ellen, 4 år.	2
Kunstmøte Sanse	«Den va veldig hard. Den kjennes annerledes ut på <u>baksia</u> , det sånn <u>klompat</u> her og ikke under. Det e sånn det e på <u>treplanka</u> ». Lise, 4 år.	4
Kunstmøte	Johanne formidler tre treskulpturer av kunstneren Øystein <u>Viem</u> . De er lånt av Trondheim Kunstmuseum. Barna får berøre og utforske skulpturene.	5
Tid	Det er kun tre barn i hver gruppe, noe som gjør at Johanne har tid til hvert enkelt barn, hvert enkelt barn blir sett og hørt.	5
Veilede Erfaring	Jentene får utdelt leire. Johanne veileder dem underveis. Hun gir dem mer leire til å lage nese på ansiktene. Hun viser dem teknikker for å få festet nesene. Flere redskaper til å jobbe med leire kommer på bordet.	6
Dokumentasjon Respekt	Når ansiktene er ferdige plasserer Johanne dem på en plate og ber barna fortelle henne hvem de har laget	6

## **Vedlegg 5: Intervjuguider**

### **INTERVJUGUIDER**

#### **Intervjuguide ansatte**

Hva tror du en estetisk pedagog gjør med barnehagekulturen?

Hva tror du det betyr for barna at de har en estetisk pedagog?

Hva tror du det betyr for foreldrene?

Er du fornøyd med hvordan dagens situasjon er?

Evt. kunne noe vært annerledes?

Har du erfaringer fra andre barnehager med/eller uten en estetisk pedagog? I så fall, hva er den største forskjellen?

#### **Intervjuguide kunstpedagog**

Hva tror du det betyr for barnehagekulturen at du er ansatt som estetisk pedagog?

Hva tror du det betyr for barna?

Hva tror du det betyr for foreldrene?

Hva tror du det betyr for de andre ansatte i barnehagen?

Er du fornøyd med hvordan dagens situasjon er?

Evt. kunne noe vært annerledes?

Har du en stillingsbeskrivelse?

Har du et krav om hvor mange barn og hvor ofte barna skal være innom deg i løpet av en periode?

Ser du på deg selv som en kunstner eller som en pedagog?

#### **Intervjuguide foreldre**

Hva betyr det for dere som foreldre at barnehagen har en kunstpedagog?

Hva tror dere ████████ gjør med barnehagekulturen?

Hva tror dere det betyr for barna at de har en kunstpedagog?

Er dere fornøyd med hvordan dagens situasjon er?

Evt. kunne noe vært annerledes?

Har dere erfaring fra andre barnehager med/eller uten en estetisk pedagog?