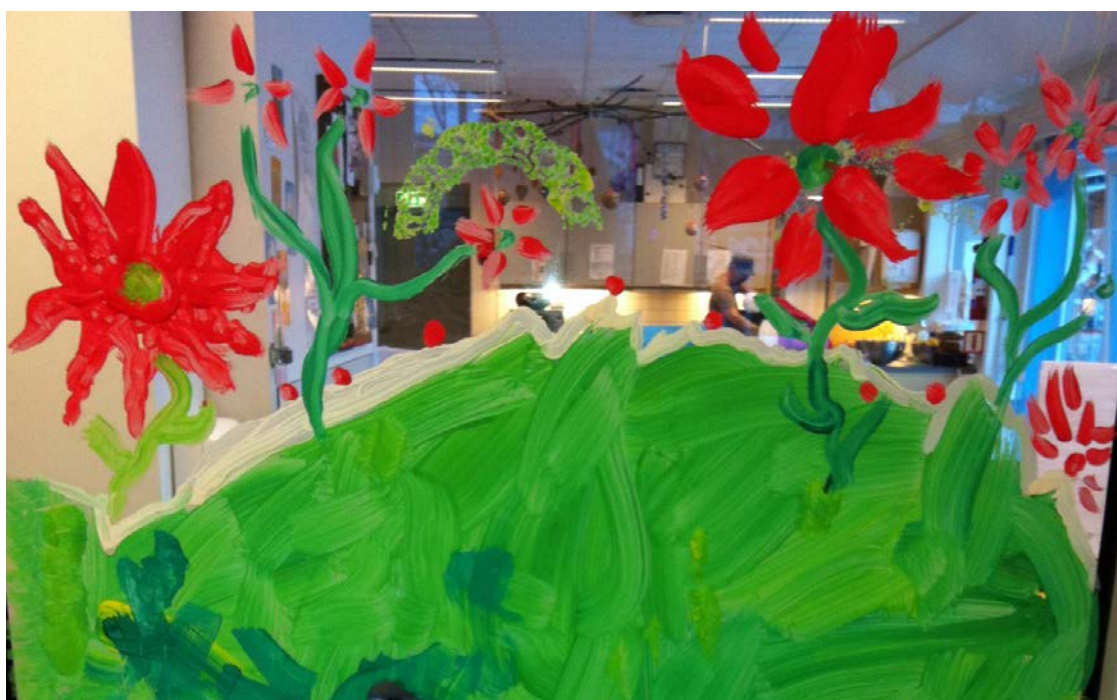


Inger Elisabeth Krokstad

**ROMMET SOM DEN TREDJE PEDAGOG
I TRE REGGIO EMILIA-INSPIRERTE BARNEHAGER**

En studie av pedagogers forståelse av rommets betydning
-med fokus på estetisk virksomhet



Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk, estetiske fag

Program for lærerutdanning

2014

ROMMET SOM DEN TREDJE PEDAGOG
I TRE REGGIO EMILIA-INSPIRERTE BARNEHAGER

En studie av pedagogers forståelse av rommets betydning
-med fokus på estetisk virksomhet

Masteroppgave

Program for lærerutdanning
Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU
Trondheim 2014

SAMMENDRAG

Masteroppgaven «Rommet som den tredje pedagog i tre Reggio Emilia-inspirerte barnehager. En studie av pedagogers forståelse av rommets betydning –med fokus på estetisk virksomhet» har til hensikt å bidra til økt kunnskap om estetisk virksomhet som er forbundet med Reggio Emilias tanke om rommet som den tredje pedagog.

Avhandlingens problemstilling er:

Hvilke mønster kan identifiseres i barnehagepedagogens forståelse av rommet som den tredje pedagog-med fokus på estetisk virksomhet?

Dette utdypes nærmere gjennom følgende forskningsspørsmål: Hvilke innslag av Reggio Emilias filosofi inngår i pedagogenes fortellinger om det didaktiske arbeidet i barnehagen? Hvordan er rom eller verksteder for estetisk virksomhet organisert, og hvordan beskriver pedagogene rommets betydning for det didaktiske arbeidet? Hva karakteriserer pedagogenes interesse for arbeidet med estetisk virksomhet?

Teoretisk referanseramme for studien er Lev Vygotskys læringsteorier og det sosiokulturelle perspektiv. Sentrale begreper i Reggio Emilias filosofi belyses blant annet gjennom tekster av Loris Malaguzzi, Carlina Rinaldi, Elisabeth Nordin-Hultman, Ann Åberg, Hillevi Lenz Taguchi, og Anna Barsotti.

Studien har en fenomenologisk tilnærming. For å samle inn empirisk materiale er det benyttet kvalitative metoder i form av intervju, uformell observasjon og fotografering. Analysen er inspirert av fenomenologisk meningsfortetning og identifisering av mønstre kombinert med tolkning av betydning.

Følgende mønster ble identifisert i pedagogenes forståelse av rommets betydning som den tredje pedagog: Studien viser at pedagogene i undersøkelsesbarnehagene er bevisste romlige virkemidler, og viser på den måten forståelse av rommet som den tredje pedagog. Fokuset på estetisk virksomhet virker å være tuftet på den enkeltes bakgrunn, mer enn som en karakteristikk ved barnehagen. Det er uklart hva som er karakteristisk ved å være en Reggio Emilia-inspirert barnehage, og hva som preger en barnehage som er regulert etter føringene fra Rammeplan for barnehagen 2011.

Nøkkelord: rommet som den tredje pedagog, mediering, lyttende pedagogikk, pedagogisk dokumentasjon

SUMMARY

The aim of the master's thesis «Environment as the third pedagogue in three kindergartens based on Reggio Emilia philosophy» is to contribute to increased knowledge about aesthetic education in connection with the central thought in the philosophy of Reggio regarding environment as the third pedagogue.

The problem formulation for the thesis is:

What patterns can be identified in kindergarten pedagogues' understanding of environment as the third pedagogue – with focus on aesthetic education?

The problem formulation is explored through three research questions:

1. Which aspects of the philosophy of Reggio Emilia can be tracked in the narratives the pedagogues tell about the educational work in the kindergarten?
2. How is the environment, especially the workroom for aesthetic education, organized, and how do the pedagogues describe the importance of the workroom regarding educational work?
3. Which are the characteristics of the interest of the pedagogues regarding aesthetic education?

The main theoretical background is given by Lev Vygotsky's theories of learning, especially the importance of mediation. The study is carried out with a socio cultural perspective. Central concepts in the philosophy of Reggio Emilia are elaborated through the lenses of the thoughts of Loris Malaguzzi, Carlina Rinaldi, Elisabeth Nordin-Hultman, Ann Åberg, Hillevi Lenz Taguchi, and Anna Barsotti.

The research approach is phenomenological. Empirical material is generated through qualitative methods like interview, informal observation and photo documentation. The analysis is inspired of phenomenological meaning concentration, basic description of identified patterns, combined with meaning interpretation.

These patterns were identified in the pedagogues' understanding of the environment as the third pedagogue: The pedagogues in the research kindergartens are aware of spatial means, and, in that respect, they prove an insight in environment as the third pedagogue. The interest in aesthetic education seems to be built upon the personal backgrounds, more than as

characteristic of the kindergarten. It remains unclear, what actually can be connected with being a kindergarten with inspiration from Reggio Emilia, or what might the characteristics of a kindergarten regulated by the guidelines given by the National Framework for kindergartens from 2011.

Key words: Environment as the third pedagogue, mediation, listening pedagogy, pedagogical documentation.

Forord

Takk til de tre pedagoger som har gitt meg tilgang til deres barnehager for å muliggjøre denne studien.

En stor varm takk også til hovedveileder Anna-Lena Østern, og Maria Øksnes som veiledet i begynnelsesfasen, som med tålmodighet og klokskap har støttet meg i arbeidet med masteroppgaven.

Innhold

SAMMENDRAG

SUMMARY

1. INNLEDNING	9
1.1. Studiens bakgrunn og hensikt.....	9
1.2. Reggio Emilias filosofi.....	14
1.2.1. En lyttende pedagogikk med vekt på dialog.....	18
1.2.2. Pedagogisk dokumentasjon av prosjektarbeid.....	21
1.3. Estetisk virksomhet gjennomgående vektlagt i denne studien.....	24
1.4. Kunstdidaktikk, estetikk, estetiske læreprosesser og estetisk erkjennelse.....	26
1.5. Barnehagepedagogen, barnet og rommet.....	27
1.6. Tidligere forskning på temaet rommet som den tredje pedagog.....	29
1.7. Studiens oppbygning.....	31
2. SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV SOM FORSTÅELESRAMME	33
2.1. Mediering.....	34
2.2. Kontekstens betydning for læring.....	34
2.3. Estetisk virksomhet i sosiokulturelt perspektiv.....	35
3. METODE	36
3.1. Problemstilling og forskningsspørsmål.....	36
3.2. Kvalitativ tilnærming med hensikt å beskrive og forstå.....	37
3.3. Undersøkelsesbarnehager og forskningspersoner.....	40
3.4. Datainnsamling.....	42
3.4.1. Intervju.....	43
3.4.2. Observasjon av formingsverksteder.....	43
3.4.3. Fotodokumentasjon av barnehagens rom.....	46
3.5. Fenomenologisk analyse med meningsfortetning.....	47
3.6. Deskriptiv analyse av fotodokumentasjon.....	50
3.7. Hermeneutisk tolkning av identifiserte mønstre.....	50
3.8. Forskningsmetodiske overveielser.....	52
4. PEDAGOGENES PERSPEKTIV PÅ ROMMET SOM DEN TREDJE PEDAGOG ..	55

4.1. Innslag av Reggio Emilias filosofi i pedagogenes fortellinger om det didaktiske arbeidet i barnehagen.....	55
4.1.1. Pedagogisk dokumentasjon.....	56
4.1.2. Sammenfatning av mønstre i syn på pedagogisk dokumentasjon.....	60
4.1.3 Det kompetente barnet, medvirkning og dialogen.....	61
4.2. Rommet som den tredje pedagog i denne studien	64
4.3. Mønstre i forståelsen av verkstedet som rom for estetisk virksomhet.....	75
4.3.1. Oppsummering mønstre i forståelse av verkstedet som rom for estetisk virksomhet.....	79
4.3.2. Bruken av formingsverksteder.....	80
4.3.3. Oppsummerende refleksjoner.....	87
4.3.4. Drøm om verksted med kunstner.....	89
5. SAMMENFATTENDE DRØFTING	90
5.1. Drøfting av betydningen av identifiserte mønstre.....	90
5.1.1. Rommet som den tredje pedagog - En medierende artefakt for estetisk virksomhet	91
5.1.2. Innslag av Reggio Emilias filosofi som inngår i pedagogenes fortellinger om det didaktiske arbeidet i barnehagen.....	92
5.1.3. Organisering av rom eller verksteder for estetisk virksomhet, og pedagogenes beskrivelse av rommet for det didaktiske arbeidet.....	93
5.1.4. Pedagogens interesse for arbeid med estetisk virksomhet.....	94
5.2. utfordringer i det tredobbelte kunster-pedagog-forskerblikket.....	95
5.3. Tilbakeblikk på studien og fremoverpek mot nye forskningstema.....	95
5.4. Studiens bidrag til kunnskap om rom og didaktikk.....	96

Epilog

Referanser

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

1. INNLEDNING

Barnehagene i Reggio Emilia er anerkjente for sitt utdanningssystem skriver Jan Erik Sørenstuen (2011). Dialogen er der helt avgjørende, som en forvandlingsprosess hvor man ikke kan eller ønsker å kontrollere det endelige resultatet av en samtale i barnehagen. I Norge har stadig flere barnehager hentet ideer fra barnehagene i Reggio Emilia, som ikke praktiserer en bestemt pedagogikk, men snarere tar utgangspunkt i en filosofi som man kan la seg inspirere av. Filosofien karakteriseres av at man ser den andre¹ som kompetent, og av at kunstnerisk virke og estetikk har fått en sentral plass. Bruken av rommet blir viet stor oppmerksomhet i pedagogisk sammenheng, i den grad at det blir kalt den tredje pedagog. (Sørenstuen, 2011)

En mangeårig fasinasjon for Reggio Emilias filosofi har hatt stor betydning for min egen praksis som barnehagelærer, og min egen fortelling ligger som et bakteppe til fokus i denne studien.

1.1. Studiens bakgrunn og hensikt

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan pedagoger i Reggio Emilia-inspirerte barnehager forstår rommets muligheter, med fokus på estetisk virksomhet. Studien kan gi et kunnskapstilfang om noen pedagogers tenkning om bruk av rom i barnehagens estetiske virksomhet. Jeg vil også undersøke pedagogenes erfaringer med kompetanseutvikling hos barna ved bruk av pedagogisk dokumentasjon, ettersom jeg ser arbeid med pedagogisk dokumentasjon som en estetisk virksomhet. Jeg spør innledningsvis: Hva skal til for at rommet for estetisk virksomhet kan være den tredje pedagogen? Hva er forutsetningene for at det skal kunne skje?

Studien «Rommet som den tredje pedagog» er avgrenset til å gjelde rom hvor mine forskningspersoner forteller om at det foregår estetisk virksomhet.

¹ Begrepet den andre utredes ikke nærmere i denne studien. Den andre brukes av filosofer som Hannah Arendt for å peke på en empatisk forståelse av hvert individs rett til å leve. Begrepet benyttes ofte i forbindelse med interkulturell pedagogikk (Lorentz & Bergstedt, 2006).

Gunilla Dahlberg (2008) skriver at Reggio Emilias pedagogiske filosofi ikke er noe som kan kopieres. Mennesker må lytte til andre som tenker annerledes (lyttende pedagogikk) for å utvide sin forståelseshorisont. Dette fremheves av Carlina Rinaldi (2009) som står sentralt i beskrivelsen av Reggio Emilias syn på læring. Hun skriver at Loris Malaguzzi, grunnleggeren av Reggio Emilias pedagogiske filosofi, ville unngå at pedagogisk personale, som kom dit på studietur, kopierte de ulike prosjektene deres, nettopp fordi de da egentlig ikke lyttet til hva barna var opptatt av, og hva som foregikk i den kulturen de til enhver tid var en del av.

Min personlige erfaring med Reggio Emilia-inspirasjon i barnehagearbeid

Da jeg jobbet som pedagogisk leder i en kommunal barnehage, ønsket jeg å strekke det daglige pedagogiske arbeidet utover de faste rutinene i dagsrytmen. Jeg opplevde at den tradisjonelle måten å drive barnehage på hvor hjemmet var idealet vingekuttet kreativiteten i meg, og det jeg ønsket å tilby barna, deres foreldre og medarbeidere. Som nyutdannet førskolelærer og kunstner, hadde jeg mange ideer om hvordan hverdagen kunne berikes med ulike verkstedaktiviteter. Jeg ville skape et miljø som innbød til inspirasjon og undring, hvor hverdagsmagien kunne være høyere verdsatt enn at rutinene skulle flyte. Jeg hadde visjoner om å ta noe av bøkenes eventyrverden ut i det fysiske rommet. Herunder uterommet så vel som innendørs. Jeg malte øyne og ansikt på trestammene, hang opp perler, frukt til fuglene, og cd-plater i trærne. Jeg tror jeg traff noe hos barna under disse aktivitetene, og jeg noterte at foreldrene stoppet opp og så seg forundret rundt med glede.

Jeg hadde videre en visjon om å gjøre virksomheten transparent. Jeg ville at det skulle synes utenfor at bygget var en barnehage. Jeg ønsket å ha leker og farger i vinduene. Henge opp laminerte store noter på vindusglasset der det var musikkrom, og gjøre instrumentene godt synlige. Jeg ville rydde frem, og ikke vekk!

Som pedagog opplevde jeg stadig spriket mellom praksisen i det daglige arbeidet i barnehagen, og de føringene som Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) viser til. Jeg har erfart at medvirkning er noe som tolkes på mange måter, og at dialogen med barnet kunne vært tillagt mer tyngde. Jeg hadde stor tro på ideene mine, men manglet faglig tyngde og gode eksempler å støtte argumentene mine til. Min egen overbevisning fikk ikke tilstrekkelig gjennomslag hos de jeg jobbet med på det tidspunktet. Enhetslederen ved denne barnehagen tok med personalet på en studietur til en

Reggio Emilia-inspirert barnehage i Östersund i Sverige, i 2007. Jeg hadde hørt litt om Reggio Emilia tidligere, men hadde bare en diffus forståelse for at det i høy grad dreide seg om kunstneriske aktiviteter som pedagogisk verktøy. I det følgende et utdrag fra mitt minne fra besøket.

Et glimt av Reggio Emilia-inspirerte holdninger i praksis

Det første vi så da vi kom på parkeringsplassen utenfor dette dagiset, var trær med forklær og små plagg på. Høyt over gjerdet så vi skikkelsene som hadde fått form i trærne. Innenfor porten møter det oss et uterom ulikt fra vår egen barnehage. Her henger fargede plaststrimler i trærne. Her er snekkerhjørne, og mange kilder til vann. Mange vannkraner i barnas høyde, renner og rør i ulike lengder og størrelser, og bølter, kopper og kar i massevis. Her er en liten butikk med vekt, benk og bokser til å sortere kongler og steiner og blomster med mer. Sandkassen minner om en liten anleggsplass, med ulike industrirør. Her er ikke et tradisjonelt dukkehus, men en kiosk uten en dør som låses når de voksne mener det ikke passer å leke der. Her er det også bokser med sand. Uterommet var utformet for leik, nysgjerrighet, undring, forskning og ulike prosjekter.

Vel innenfor barnehagen blir vi ønsket velkommen av daglig leder, som viser oss rundt og begrunner hvorfor de har valgt de løsningene de har valgt. Hun forteller om bruken av rommene, og hvordan de har fått sin funksjon ut i fra barnas behov. Rommet ble nevnt som den 3. pedagog, hvor barnet selv var en av dem, og pedagogen den andre. Et bredt utvalg av materialer var nøye sortert på verkstedet. Kongler, pinner, steiner, skjell, til glassbiter, tøyrester og perler lå i esker og bokser i barnas høyde. På et lavt lite bord sto også sakser og lim fremme. Mange typer lim til ulikt bruk. Her var vask og tilgang til maling og pensler. Barna myldret rundt i barnehagen, og jeg så ikke tilløp til at noen av dem ville tømme ut innholdet i boksene eller lignende. Pedagogen fortalte at de var vant til at slike materialer sto fremme. Dette var da en base for 3-5 åringer. Det eneste jeg kan komme på var en gutt som sto foran et speil, som det for øvrig var rikelig av i alle rom, som stirret på seg selv mens han klippet noen solide lokker av håret sitt. Moren hans kom tilfeldigvis og hentet sønnen sin under denne seansen, og hun ble stående tålmodig og se på mens han i dyp konsentrasjon gikk løs på neve nummer tre med hår. “Ja, det var kanskje på tide med en hårklipp nå?” sa

hun. Gutten nikket sakte, uten å ta blikket bort fra sitt eget speilbilde. Jeg og en av mine kolleger ble overrasket over at saksen ikke umiddelbart ble tatt fra barnet, og lot oss fascinere av måten barnet ble møtt på av sin mor, samt den underforliggende respekten som lå mellom pedagogen, barnet og forelderen. Da halve panneluggen var klippet vekk på gutten, ble han stående å se på seg selv og stryke seg litt på håret. Moren sa så at nå hadde han kanskje klippet nok? Og så spurte hun om han var fornøyd selv, hvorpå han nikket bekreftende. Han ville ta med seg hårtustene sine hjem, og pedagogen fant i en pose til han som han la de lyse lokkene i.

Dette var en sekvens som fortalte noe om medvirkning i praksis. At gutten klippet håret sitt selv var en klar konsekvens av at saksen var lett tilgjengelig. Samtidig var det en gjennomtenkt handling. Panneluggen hans stakk ned i øynene, og han var løsningsorientert. Dette tror jeg også både mor og pedagogen så. Han ble møtt med respekt for sitt resonnement og dertil handling. Jeg tenkte at dette er tydelig medvirkning, og i praksis også lyttende pedagogikk. Barnets perspektiv ble satt i første rekke på en naturlig måte.

Barnehagen vi besøkte hadde gitt de ulike rommene ulike funksjoner. Ett rom hadde montert disco-kule i taket, speil på veggene, sterke farger på veggene og en liten scene. Ett annet rom var organisert til bygging med legoklosser. Klossene var sortert etter farge i bokser på lave bord, og det var fastmontert legoplater på vegger og lave bord barna kunne sitte ved. Verkstedet/formingsrommet, hadde ett bredt utvalgt av materialer i ulik tekstur som lå sortert i bokser og esker på en benk i barnehøyde. Benken gikk langs hele veggen. Materialene bestod metalldele, plastdele i assorterte farger, glassbiter og perler. Papp og papir lå stablet etter størrelse, farger og papirtykkelse. På bord midt i rommet sto tegnesaker, i form av både fargeblyanter, gråblyanter, viskelær, blyantspissere og tusjer. I en reol var ytterligere materialer samlet sammen. Alt var sortert i transparente beholdere slik at man umiddelbart så innholdet. På en hylle i brysthøyde sto det stilt ut ulike figurer fra et leireprosjekt. Midt i rommet sto et stort langt bord som det sikkert kunne bli plass til alle barna på basen rundt. Her var stoler for de som ønsket å sitte og arbeide, og god mulighet til å stå om man ønsket det. Alle møblene var tilpasset barna i den aktuelle alderen, 3-5 år. Denne barnehagen holdt til i et gammelt hus, med dertil eldre vinduer med store luftrom mellom glassene. Dette hadde

pedagogene benyttet som utstillingsmontere, og satt inn små eventyrfigurer sammen med litt mose og små steiner.

Veggene var i all hovedsak prydet med to ting; pedagogisk dokumentasjon, og ulike arbeid som barna hadde jobbet med. Det var tydelig for utenforstående hva barnehagen hadde jobbet med. Pedagogen fortalte oss at personalet brukte mye tid på nettopp pedagogisk dokumentasjon. Den skulle være med på å skape bevissthet rundt barns kunnskapsbygging, og bidra til videre samtale og refleksjon også mellom barn og pedagog, og barna i mellom.

Etter omvisningen inne i barnehagen fikk vi en innføring i hva det ville si å drive en barnehage etter Reggio Emilias pedagogiske filosofi. [Rekonstruksjon av minne, forskeren]

Forforståelse og samfunnsmessig relevans for studien

Gjennom denne studieturen ble min nysgjerrighet på Reggio Emilia-filosofiens betydning i norske barnehager vekket. Etersom jeg også er kunstner er «rommet som den tredje pedagog» et spesielt attraktivt tema i kunstdidaktisk perspektiv.

Kunstdidaktikk betyr i denne sammenhengen pedagogens tilrettelegging av arbeid med og gjennom kunst og kunstneriske virkemidler.

Min forforståelse er at bevisstheten rundt bruken av rommet som den tredje pedagog, i estetisk virksomhet, og hvordan dette kommer til uttrykk i praksis, sier mye om synet på barnet. Blant annet er min forforståelse at måten materialer tilbys på, hvilke typer materialer, og presentasjonsmåter av ungenes arbeider som brukes, forteller om tro på det kompetente barnet, eller det motsatte. Jeg antok i forkant av denne undersøkelsen, at det skulle være en klar sammenheng mellom det å være en Reggio Emilia-inspirert barnehage og det å drive en virksomhet med utstrakt kunstdidaktisk fokus, og forventet å se verksteder og bruk av disse som viste denne sammenhengen.

Ettersom mange barnehager i Norge beskriver seg selv som Reggio Emilia-barnehager er det også i et større samfunnsmessig perspektiv interessant å få mer innsikt i hvordan Reggio Emilia-inspirasjon synes eller eventuelt ikke synes i barnehagepedagogers forståelse av rommet som den tredje pedagog.

1.2. Reggio Emilias filosofi

Reggio Emilia er en by i Nord-Italia med omtrent 150 000 innbyggere. Det er et samfunn i vekst med lang forhistorie, de senere årene preget av et etnisk mangfold. Reggio er også de 33 kommunale barnehagene for barn fra noen måneders alder til seks år, som drives der av lokale myndigheter direkte eller av organisasjoner etter avtale. Men Reggio er kanskje først og fremst en unik kombinasjon av teori og praksis knyttet til arbeidet med barn og deres familier, noe som bunner i en helt spesiell historisk, kulturell og politisk kontekst (Rinaldi², 2009).

Rinaldi hevder at vi lever i en tid da pedagogikkens etiske og politiske sider og drøftingen av dem alt for ofte forsømmes. Tanken om et pedagogisk tilbud til alle barn, også de minste, som et fellesprosjekt til et demokratisk samfunn, og om skoler og barnehager som en naturlig del av et samfunn med borgere som tar ansvar for alle barna i dette samfunnet, blir stadig mer fortrent til fordel for en annen tankegang. Undervisning og læring betraktes i stadig større grad som en vare på linje med andre, og bildet av barnehagen og skolen som et forum eller en offentlig arena erstattes med bildet av bedriften som konkurrerer i et marked om å selge sine produkter-læring og omsorg. Rinaldi beskriver foreldrene som frittstående, kalkulerende forbrukere som baserer sine individuelle vurderinger på næringslivets tankegang og begreper som levering, kvalitet, prestasjoner og resultater. Rinaldi uttrykker seg negativt om barnehagen og skolen, som etter hennes mening blir arenaer for teknisk opplæring som evalueres ut i fra evnen til å reprodusere kunnskaper og identitet og til å innfri ensartede og konsekvente kriterier. Hun mener de har blitt et standardiseringsredskap.

² Redegjørelsen i det følgende bygger på Rinaldi (2009) hvis ikke annen kilde angis.

Reggio Emilia er derimot i følge Rinaldi en virksomhet som, sagt med den franske filosofen Gilles Deleuzes ord, «favner en tro på verden» (Rinaldi, 2009, s.15) og gir håp om en ny barndomskultur og om at barnehagen og skolen vil kunne hentes tilbake til den offentlige sfære som den avgjørende arenaen de er i et hvert demokratisk samfunn.

Den pedagogiske virksomheten i Reggio Emilia er en fortelling som så langt strekker seg over 40 år, og som kan beskrives som et pedagogisk eksperiment i et helt samfunn. Som sådan er det helt unikt. Sørenstuen mener at en forklaring på Reggios livskraft og overlevelsessevne er viljen til å krysse grenser, som bunner i en uendelig nysgjerrighet og et sterkt ønske om å være åpen for nye perspektiver. Lærerne i Reggio har hentet inn teorier og ideer fra mange forskjellige fagfelt, ikke bare pedagogikk, men også filosofi, arkitektur, naturvitenskap, litteratur og visuell kommunikasjon. De knytter sitt arbeid til en analyse av verden utenfor og dens kontinuerlige endringsprosesser. Men lærerne i Reggio har ikke bare hentet inn teorier og ideer mangesteds fra. De har reflektert rundt dem og eksperimentert med dem og på den måten fylt dem med egne betydninger og eget innhold i sin pedagogiske praksis. (Sørenstuen, 2011)

***Hva bygger barnehagene i Reggio Emilia sine verdier på?*³**

Etter 2.verdenskrig bestemte Reggio Emilia kommune i Nord Italia at de skulle bli kommunistisk, som en motvekt til fasismen. Ledelsen i kommunen ville bygge barnehager og småbarnskoler som skulle være blant de beste i verden, og hvor kunst og kultur sto sentralt i barneoppdragelsen. Skoleadministrasjonen i Reggio Emilia søkte etter positive utslag av kunstpedagogikk innenfor et kollektivistisk og sosial pedagogisk menneskesyn. De fant da frem til Bauhaus skolens (arkitektskole) idegrunnlag.⁴

Bauhauskolens funksjonalisme i skole- og interiørarkitekturen har preget utviklingen av Reggio Emilia barnehagene, spesielt fra 1970-tallet og utover. Malaguzzis sønn er utdannet bauhausarkitekt og han har bygget flere vakre og funksjonalistiske barnehager i Reggio

⁴ Teksten om Bauhaus har hentet fra internettadressen <http://ndla.no/nb/tax/bauhauskolen> 09.05.2012.

Emilia. Dette forklarer kanskje Malaguzzis påstand om at det fysiske rom er barnehagens 3.pedagog, nest etter de ansatte, og barnehagens grunnleggere, det vil si foreldrene.⁵

Sørenstuen beskriver funksjonalismen som et program for god design en stilart. Den skulle være et idégrunnlag for arkitekter og designere til å lage ting som skulle dekke menneskelige behov.

Utfordringene i utformingen av det fysiske rom, finnes i barns behov for forskning, undersøkende virksomhet, utfoldelse av fantasi, lek og estetiske uttrykk, og i rom for fantasistimulerende installasjoner og estetisk dokumentasjon av barnas skapende virksomhet. De didaktiske arbeidsmåtene var inspirert av blant annet Vygotsky (1978), og hans læringsteorier om sto sentralt i både Bauhaus og i Malaguzzis Reggio Emilia.

Empirien til studien om «Rommet som den tredje pedagog», med fokus på pedagogers forståelse av rommet for estetisk virksomhet i Reggio Emilia-inspirerte barnehager, er samlet inn i barnehager med en Reggio Emilia-inspirert profilering utad.

Ut i fra denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål har jeg avgrenset min oversikt over sentrale begreper i Reggio Emilias filosofi. Jeg har valgt begrepene den tredje pedagog, ReMida, pedagogisk dokumentasjon, lyttende pedagogikk og dialog. Jeg vil her gi en beskrivelse av den tredje pedagog og ReMida. Beskrivelse av lyttende pedagogikk og dialog, og pedagogisk dokumentasjon blir omtalt i de følgende underkapitlene 1.2.1. og 1.2.2.

Den tredje pedagog

«Miljøet tilbyr muligheter for å kommunisere på avstand» (Barsotti, 1998, s. 63).

Laura Rubizzi (Barsotti, 1998, s.62) beskriver hvordan barna forholder seg til rommet når de kommuniserer med hverandre. Det indre og ytre miljøet er tillagt stor pedagogisk betydning i

⁵ . Barnet selv med de hundre språkene er den første pedagogen. (Jmfør avhandlingens Epilog).

Reggios virksomhet, og Veia Vecci (Barsotti, 1998, s.62) og introduserer rommet som «den tredje pedagogen».

Rinaldi (2009) viser til Reggios virksomhet og vektleggingen av rom, arealer og undervisningsmiljøer, og sammenhengen mellom romlig kvalitet og læringskvalitet. Barnet skal ha rett til omgivelser av høy kvalitet, vakre omgivelser, til skjønnhet og en felles estetikk. Dette beskriver hun videre som alles rett, både barn, pedagoger, andre voksne, og det kan realiseres gjennom løpende utforskning. Denne utforskning baseres på grundige observasjoner av barnas og pedagogenes bruk av rommet.

ReMida

ReMida (2012) er et senter for kreativ gjenbruk, og har utgangspunkt i en ide om samarbeid mellom barnehage, kultur og næringsliv. Sandra Piccinini (Reggio Children, 2010, s.6) beskriver hvordan Reggio Emilia har vært en arena for avantgardenes eksperimentering siden 60-årene. Avantgardkunstnere innen alle felt har funnet gjestfrihet og et bredt kunstsyn i Reggio. Kunstnere som samarbeider med barnehagene i Reggio Emilia benytter seg av ReMida for å hente materialer til sine prosjekter innen den estetiske virksomheten.

ReMida er et kulturelt prosjekt, og et fysisk sted som fremmer ideen om at avfall kan være ressurser. Her samles det inn-, stilles ut-, og tilbys alternative materialer og gjenbruksmaterialer som er industrielt avfall, for å gi dem nye bruksområder og ny mening. ReMida er oppkalt etter myten om Kong Midas, hvor alt han berørte ble forvandlet til gull. Som et bilde på det å forvandle noe verdiløst som søppel til noe vakkert, fascinerende og meningsfylt. Samtidig forteller eventyret at ønsket om å eie for mye kan føre til problemer.

Organiseringen omfatter pedagogisk koordinering, koordinering av personalressurser og interne aktiviteter, samarbeid med bedrifter som gir bort materialer kostnadsfritt, kreativ koordinering, daglig drift av senteret, regnskap og administrasjon, opplæringstilbud, produksjon av informasjonsmateriell, samt dokumentering av senterets aktiviteter. (Reggio Children, 2010)

En av mine forskningspersoner forteller om en blandet erfaring av møtet med ReMida:

Intervjuer: *Bruker dere ReMida senteret?*

P2: *Ja, grupper fra barnehagen har vært der for å skaffe gjenbruksmaterialer. Pedagogene har ulike opplevelser i forhold til hvordan de ble tatt i mot. Det har vært en del usikkerhet knyttet til hvordan senteret er ment å brukes. Personalet samler mye materialer selv sammen med barna, og mottar en del fra foreldre.*

Hovedmålgruppen for ReMida-senteret er barn i alle kommunale og private barnehager og skoler. ReMida ønsker å holde åpent for andre som vil benytte seg av mulighetene i prosjektet. Pedagoger kan hente gratis materialer for fri bygging og konstruksjon. Det er også mulig å komme på besøk med barnegrupper for å bli inspirert til videre utforskning i prosjekter eller finne materialer til et konkret prosjekt som pågår. Slike besøk med barna må avtales på forhånd.

Senteret arrangerer i tillegg kurs og nettverksamlinger for pedagoger og foreldre i barnehage og skole. De har omvisninger og samarbeider med ulike miljøer innenfor skole, barnehage, kunst og miljø. ReMida presenterer inspirerende og innovative verksted for barn og tilbyr utviklende prosesser for pedagoger, foreldre, kunstnere. Bruken av ReMida springer ut av Reggio Emilia-filosofiens økologiske tanke om gjenbruk, hvor materialene som tilbys her er ment spesielt for estetisk virksomhet i barnehager og skoler.

1.2.1. En lyttende pedagogikk med vekt på dialog

Den lyttende pedagogikken med vektlegging av er sentral for barnehagene i Reggio Emilias, og jeg vil her gi en redegjørelse for begrepene dialog og lyttende pedagogikk, slik de er brukt i tilknytning til pedagogisk tenkning inspirert av Reggio Emilia-filosofien.

Dialog

Rinaldi (2009) forklarer dialoger som sentralt for barns og voksnes læringsprosesser. Hun viser til en Piaget-inspirert epistemologisk genetikk, fra både et helt konkret og et abstrakt

perspektiv, at voksne har andre logiske tankemønstre enn hva barn har.⁶ Når voksne og barn står ovenfor samme problem, vil de i følge dette perspektivet reagere ulikt. Men dersom barn og voksne blir plassert i konkrete situasjoner som er forskjellige, og ber dem gjøre sitt beste i kognitiv forstand, ser det ut til at de prosessene som settes i gang har mye felles. Når voksne og barn tvinges til å reflektere over og uttrykke sine kunnskaper på nytt, blant annet ved bruk av dokumentasjon, så utvikles ofte ganske like strategier. Strategiene dreier seg om å finne et teoretisk, moralsk og fysisk ståsted som gir subjektet mer kontroll over endringer som skjer- endringer som kan underbygge begrepsapparatet og verdisystem som allerede er etablert. Forholdet mellom personen og problemet er i all hovedsak det samme. Dialogen blir en læringsprosess uansett om det dreier seg om barn eller voksne.

Rinaldi (2009) forklarer videre dialogen som pedagogenes praktiske arbeid og tolkningsteori. Forskningens fortellinger og mikrofortellinger flettes sammen med kontekster i det virkelige liv. Pedagogenes arbeid blir med på å skape opplevelser og handlinger i hverdagen og åpner for en kritisk gjennomgang og ny teoridannelse. Praksis blir da en aktiv del av selve teorien. «Den inneholder praksis, genererer praksis og genereres av praksis» (Rinaldi, 2009, s.84). Hun beskriver dialogen som forvandlende. Dialogen evner å forvandle relasjonen og dermed i en viss forstand identiteten til de involverte. I stedet for at pedagogen inntar en ovenfra-og-ned-holdning til barnet med en rigid oppfølging av regler, etikk og praksis for alle involverte parter, kan det være et mål for pedagogene å bevege seg over i et handlingsrom hvor både barn og voksen kan lykkes med læringens utfordringer i en mangfoldig og noen ganger motstridende kontekst. Dialogen blir en definisjon av forbindelser og kan betraktes som en gjensidig avhengighet mellom de involverte. Rinaldi skriver videre, at fremtiden bare er mulig dersom menneskene evner å snakke mer, føle mer, leve mer, gjennom en gjensidig avhengighet og dialog. På den måten kan samfunnets kontraster, ulikheter og forskjellige perspektiver ønskes velkommen. I denne studien undersøker jeg om spor av en slik dialog kan identifiseres i pedagogenes beskrivelser av deres kunstdidaktiske tenkning.

Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi (2010) beskriver dialogen som mulighet for de involverte til å være åpne for nye sannheter, og for andres forståelse og andres tenkemåter. Gjennom dialogen lyttes det bevisst til hvordan andre arbeider, som igjen inspirerer til nye tanker og

⁶ Jeg er klar over at Jean Piagets teorier er til dels foreldet, men Rinaldis bruk av Piaget her er i samklang med sosiokulturell forståelse av dialog (Forfatterens anm.).

nye muligheter til å vurdere egne måter å tenke og handle på. Dette gjelder spesielt i sammenhenger hvor personalet benytter pedagogisk dokumentasjon som utgangspunkt for dialog under personalutvikling. Dialogen settes videre i sammenheng med lyttende pedagogikk, hvor barn og voksen lærer sammen, i dialog. Barn og pedagoger ser på seg selv og verden fra ulike perspektiv og med en ny type logikk, nye forklaringer og nye tenkemåter. Dialogen anerkjenner den andres meninger og har tillit til at den andre også ønsker å lytte. Enighet er ikke et mål, men å forstå den andres forskjellighet. Åberg og Taguchi ser dialogen i sammenheng med å utvikle og bevare et demokratisk samfunn. Dialogen kan ikke hentes frem først når en konflikt er et faktum. Dialogen må læres og leves, sammen med andre skriver forfatterne og konkluderer med at denne dialogen åpner for individuell mening.

Lyttende pedagogikk

Rinaldi(2009, s. 23) benytter begrepet «lyttepedagogikk», og forklarer begrepet som et motsvar til tanken om læring som overføring og reproduksjon. Lyttepedagogikken blir beskrevet som et verktøy for demokratisk deltagelse i drøfting og evaluering av pedagogisk praksis. Det handler om å lytte til tanken, ideer, teorier, spørsmål og svar fra barn og voksne. Hun eksemplifiserer en møtets etikk, hvor den andre ønskes gjestfritt velkommen, en åpenhet for den andres inntreden og annerledeshet. Hun forklarer det som en etisk relasjon basert på åpenhet for den andre ut i fra hennes eller hans ståsted. Lyttepedagogikken betrakter kunnskap som konstruert, provisorisk og perspektivert, snarere enn som et resultat av kunnskapsoverføring.

Åberg og Taguchi (2010) knytter lyttende pedagogikk til etikk og demokrati i pedagogisk arbeid. Etikken beskrives som preget av vennlighet, gjestfrihet, respekt for den andres tanker og med åpenhet for andres ståsted og erfaringer. Det er en lyttende pedagogikk hvor barn og voksen lærer sammen i dialog, hvor pedagogene også ser på seg selv og verden fra ulike perspektiv og med ny type logikk, nye tenkemåter og nye forklaringer. Begrep som «motstand» og «fantasi» trekkes inn som en del av den lyttende pedagogikken. Motstand i denne sammenhengen handler om å stille spørsmål ved de forestillinger og tanker som tas for gitt, og sammenlignes med det å utfordre. Dette er en motstand eller en utfordring, som leder den involverte videre, med ny kunnskap, for å kunne se og høre barns læring bedre. Fantasi

beskrives som utfordrende og provoserende. Åberg og Taguchi beskriver videre hvordan den pedagogiske virksomheten hviler på demokratiets grunn. Det er først når pedagogen lytter til barnas tanker og observerer deres handlinger at personalet kan skape et meningsfullt miljø som vekker barnas undring og ønske om å søke kunnskap i dialog med hverandre. Å være aktivt lyttende blir en forutsetning for at barna skal kunne medvirke i utformingen av sitt eget læringsmiljø i rommet.

Elisabeth Nordin-Hultman (2004) omtaler lyttende pedagogikk med vekt på dialog som «dialogpedagogikk». Hun viser til at denne typen pedagogisk tilnærming vektlegger forholdet mellom barnet og den voksne, hvor barnets rettigheter består i å bli sett av og befinne seg i dialog med den voksne. Barnet forstås som skapning, og ikke som handlende individ. Lyttende pedagogikk med vektlegging av dialogen blir ikke forstått ut i fra barns aktiviteter, nysgjerrige undersøkelser, eller i møte med utforskning av materiell. I denne studien er disse forklaringene veiledende når jeg leter etter spor av lyttende pedagogikk i pedagogenes fortellinger.

1.2.2. Pedagogisk dokumentasjon av prosjektarbeid

Ideen om prosjektarbeid kan være et eksempel for å forstå Reggio Emilias filosofi og praksis, som ligger til grunn for valget av forskningspersoner til denne studien om pedagogers forståelse av rommet for estetisk virksomhet i Reggio Emilia inspirerte barnehager.

Synliggjøring av praksis

Dahlberg og Taguchi(1994) forklarer dokumentasjon som en synliggjøring av praksis. Når personalet dokumenterer hva barna gjør, samt hva pedagogene gjør sammen med dem, kan personalet bli mer bevisst på konsekvensene av egen adferd. Denne bevisstheten kan sette i gang refleksjoner som leder videre mot forandring og utvikling av eget arbeid. Ved å reflektere over praksis ivaretas utprøvd erfaring som det kan bygges videre på.

Dokumentasjon og medvirkning

Tonje Kolle, Ann Sofi Larsen og Bente Ulla (2010) setter pedagogisk dokumentasjon og prosjektarbeid i sammenheng med medvirkning. Personalets nysgjerrighet rettes mot barnas interesser og uttrykk, som er utgangspunktet for valg av tema og utvikling av prosjekter. Prosjektene varierer i størrelse og omfang. Iblant kan prosjekt utvikles ut i fra hva to-tre barn er opptatt av, og etter hvert for flere som kan bli interesserte i prosjektet. Prosjektarbeid kan også begynne med at personalet låner ut et kamera til barna, hvorpå det som er fotografert følges opp videre. Dokumentasjon kan hjelpe barna og personalet til å ha samme fokus når de reflekterer rundt dokumentert prosjektarbeid, og legge merke til interesser og handlinger hos barna som ellers kan bli oversett.

Kolle, Larsen og Ulla konstaterer at observasjon og spørsmål kan bidra til å finne ut mer om barnas interesser og intensjoner om et tema. Personalet kan da stoppe opp og gjøre nye dokumentasjoner for å få svar på spørsmålene. De nye dokumentasjonene kan da bli gjenstand for nye kritiske kollektive refleksjoner. Prosessen begynner gjerne i en observasjon eller flere, hvor personalet legger merke til noe som interesserer barna. Observasjonen følges opp med dokumentasjon, hvor personalet stopper opp og dokumenterer glimt fra hverdagen. Deretter følger en tolkning, som skal bidra til kollektiv drøfting, deling, dveling og kritisk refleksjon. Forfatterne mener at nye tanker blir født, og personalet tolker på nytt. Dette skaper ofte nye ideer, perspektiver og interesser. Nye prosjekter kommer i gang, og personalet og barna gjør ting på nye måter. Det handler om å stadig være i bevegelige prosesser og i dialog med det didaktiske arbeidet. (Kolle, Larsen & Ulla, 2010)

Kunnskap er som en spaghettiklase

Rinaldi (2009) forklarer at tanken bak prosjektarbeid er å åpne for nye tilnærminger til fenomenet kunnskap. Hun skriver at Malaguzzi hevdet i sin tid at «kunnskap er som en spaghettiklase» (Rinaldi 2009, s. 19) og forfatteren beskriver kunnskapsbygging som en prosess som hverken er lineær, målbevisst eller deterministisk. Den følger ikke fortløpende og forutsigbare stadier. Hun hevder at barns bygging av kunnskap skjer på flere nivå, litt frem og tilbake, samtidig. (Rinaldi, 2009). Prosjektarbeidene i Reggio Emilia utvikler seg i mange retninger uten noe overordnet system. Denne tilnærmingen til læring, skriver Rinaldi, står i

kontrast til en tradisjonell oppfatning av kunnskapstilegnelse som en lineær prosess. Anna Barsotti (1998) setter dokumentasjon i sammenheng med bygging av kunnskap, hvor dokumentasjonen handler om å synliggjøre praksis. Fokuset rettes mot refleksjon i forhold til praksis, hvor hensikten er delvis å synliggjøre barnas arbeid og hvordan de bygger kunnskap. En synliggjøring både ovenfor foreldre, og andre. Dokumentasjonen skal også synliggjøre vilkårene for kunnskapsbygging, og pedagogens forskende prosess. Ved å dokumentere hva barna gjør og hva pedagogen gjør sammen med barna, kan pedagogen øke sin bevissthet om konsekvensene av egne handlinger og dermed få et grunnlag for å forandre på og utvikle eget arbeid. Barsotti mener at dokumentasjonen også kan bidra til barnets identitetskaping.

Dahlberg og Taguchi (1994) beskriver pedagogisk dokumentasjon som en reflekterende måte å forholde seg til utprøvd erfaring, for å utvikle nye teorier om barns sosialisering, læring og bygging av kunnskap. Pedagogene blir delaktige i produksjon av ny kunnskap.

Dokumentasjonen blir et middel til selvrefleksjon for å stadig utvikles, og dette krever diskusjon og dialog rundt det som dokumenteres. Slik fungerer dokumentasjonen som læreprosess som skaper tiltro til virksomheten. Dahlberg og Taguchi foreslår at dette kan være med på å gi både barnehager og skoler en offentlig stemme og en synlig identitet. Gjennom synliggjøring kan dokumentasjonen også støtte opp under debatter i det offentlige og i barnehage og skole.

Åberg og Taguchi (2010) forklarer pedagogisk dokumentasjon som et verktøy hvor voksne og barn sammen finner frem til en etisk bevissthet som leder mot en mer demokratisk arbeidsmåte. En forutsetning for denne arbeidsmåten er en streben etter å la det pedagogiske arbeidet være i stadig forandring. Dokumentasjon beskrives som en måte å forstå verden på ulike måter og synliggjøring av å lytte, og trekker inn begrepene observasjon og dokumentasjon. Observasjon forklares som noe mer enn å bare «se». Det forklares som en bevisst innsamling av iakttagelser, av noe som er sett eller hørt, men som det ikke er reflektert over enda. En observasjon stiller spørsmål som vekker nysgjerrighet til det som er observert, og som danner grunnlag for det som i neste omgang velges å dokumentere. Dokumentasjon blir resultatet av et valg som er gjort når det blir observert. Denne dokumentasjonen blir grunnlaget for videre refleksjon med andre pedagoger. For å skille mellom dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon, skriver Åberg og Taguchi (2010) at dokumentasjonen må brukes til å videreutvikle den pedagogiske prosessen for å være pedagogisk. Dialogen blir helt avgjørende for å få øye på, og forstå verdien av dokumentasjonsarbeidet.

Kolle, Larsen og Ulla (2010) viser til at pedagogisk dokumentasjon tar utgangspunkt i dokumentasjoner fra hverdager i barnehagen og åpner kritiske og reflekterende praksiser. Blikket vendes innover, mot den pedagogiske praksisen som skaper rammer for barn og personalet. Fokuset rettes mot personalets tenkning og praksis, mer enn mot barnets individuelle ferdigheter. Dokumentasjonene kan variere i form og innhold, men må fylle visse kriterier for å kunne kalles pedagogisk dokumentasjon. For at en dokumentasjon skal kunne kalles pedagogisk, må de gjøres til gjenstand for kritisk refleksjon og berøre personalets tenkning og praksis. Først når personalet samles rundt dokumentasjonene og drøfter dem mer inngående kan de kalles «pedagogisk dokumentasjon».

1.3. Estetisk virksomhet gjennomgående vektlagt som tema i studien

Estetisk virksomhet er gjennomgående vektlagt under utformingen av problemstilling og forskningsspørsmål, som er presentert innledningsvis, og viet et eget kapittel under redegjørelsen for denne studies metode. Jeg vil nå presentere teori som har til hensikt å støtte opp under det kunstdidaktiske fokuset i studien og belyse hvorvidt det er en vektlegging av estetisk virksomhet i undersøkelsesbarnehagene. Det estetiske i virksomheten fremheves ved Kunst og kultur⁷ som et prioritert kunnskapsområde ved Reggio Emilias pedagogiske filosofi.

Kunst og kultur som et fremtredende aspekt ved Reggio Emilia

Anny Å. Haabesland og Ragnhild Vavik(2004) beskriver kunst og kultur som et fremtredende aspekt ved filosofien fra nord Italia. Pedagogene benytter ofte ulike kunstneriske uttrykksformer som tegning, maling og modellering som et middel for å bygge kunnskap hos barna. Mange Reggio Emilia-barnehager ansetter egne kunstnere, kalt atelieristaer, som har en viktig pedagogisk rolle i virksomheten. Kunstnere, og kunstverk av profesjonelle kunstnere fungerer gjerne som modeller. I Reggio er barnehagene godt integrert i sitt nærmiljø. Barnehagene er med på å sette preg på kulturen, er en del av den. Pedagogene i Reggio Emilia legger vekt på undersøkende praksis med sansene. Dette skal gi næring til fantasi, følelser og

⁷ Kunst, kultur og kreativitet er et kunnskapsområde beskrevet i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011,s.42).

intellektet. I hver barnehage finnes et atelier, og ganske tidlig får barna jobbe sammen med en kunstpedagog/atelierista.

Haabesland og Vavik skriver videre at foruten å se etter det kunstneriske uttrykket i bildene til barna, er det interessant for pedagogene å se hvilke kunnskaper som barna viser i det de avbilder. Et godt og pent bilde er altså ikke målet i seg selv, det er heller et biprodukt. Det er en sterk tro på at opplevelser og fantasiutfoldelse gjennom skapende arbeid har stor innflytelse på læring og faktakunnskaper. Utvikling av sansene er nok det viktigste her, men personalet legger stor vekt på at det er nødvendig å beherske uttrykksmidlene for å bli i stand til uttrykke det man vil. Et annet aspekt er skepsisen til samfunnets kommersielle påvirkningskrefter. Gjennom utvikling av fantasien, tenker Haabesland og Vavik, skal barna bygge opp sitt eget språk, slik at de ikke blir underkastet maktspråket og taler andres tunger. Forfatterne påpeker at dette kan ses i sammenheng med reaksjonen på fasismen i etterkrigstiden, og preger kulturen vel så mye som barnehagene i Reggio.

Pedagogene i Reggio Emilia

Sørenstuen (2011) beskriver hvordan Malaguzzi på 1970- og 1980-tallet utdannet førskolelærere for Reggio Emilia gjennom organiserte sommerkurs for de ansatte i Reggio Emilias barnehager, med noen av Italias fremste kunstnere. Forfatteren, dramatiker og teaterreggisøren Dario Fo, og forfatteren av blant annet «Fantasiens grammatikk» Gianni Rodari (1973), ble brukt som kursholdere. Begge vektla språkets evne til å danne indre fantasibilder. Samtidig ble disse kunstnerne sett på som fantasiens rollemodeller i forhold til barnehagens ansatte. Når pedagogen og barnet undersøker, samtaler, stiller spørsmål og svarer på spørsmål, på grunnlag av erfaringer, blir de indre bildene mer tydelige. Fokus på ordet og fantasien blir trukket videre til alle de estetiske språkene. Bildene blir klarere og tydeligere jo flere av de estetiske språk ansene passerer gjennom, skriver Sørenstuen (2011). De estetiske språkene gir mennesket muligheter til å utfolde fantasi og utvikle glede og lykke. Dette er viktige drivkrefter både i barns lek, skapende virksomhet, og i dannelsen av kulturer. Forfatterne mener at hvis denne kraften er sterk nok, følger gjerne evnen til begrepsdannelsen og til abstrahering i kjølvannet.

Rommet og barnet

Rubizzi (1998) beskriver hvordan barna forholder seg til rommet i barnehagen når de kommuniserer med hverandre, og uttrykker at rommet tilbyr barna muligheter for å kommunisere på avstand. Barna observerer hverandre, de lytter til hverandre og forhandler med hverandre. I overenstemmelse med Piaget hevder Rubizzi (1998) at barna har behov for organiserte situasjoner med voksne, men at de også har behov for å være alene. Å dele rommene opp i mindre hjørner eller rom skaper denne muligheten, og kan bidra til gode kunstdidaktiske rammer. (Barsotti, 1998)

Begrepet estetisk virksomhet benyttes i forskningsspørsmålene, og er gjennomgående i denne studien om pedagogers forståelse av rommet for estetisk virksomhet i Reggio Emilia inspirerte barnehager. Jeg vil avslutningsvis i dette kapittelet redegjøre for begrepene kunstdidaktikk, estetikk, estetiske læreprosesser og estetisk erkjennelse.

1.4. Kunstdidaktikk, estetikk, estetiske læreprosesser og estetisk erkjennelse

Didaktikkbegrepet knytter an til teori om undervisning og læring. Jeg avgrensner i denne teksten didaktikk til å omfatte didaktikk knyttet til kunst og bruk av estetiske virksomhet. Med kunstdidaktikk velger jeg å ta utgangspunkt i Ann Hege Waterhouse (2013) sin beskrivelse av begrepet. Hun skriver at det handler om opplevelse, erfaring og kunnskap i handling og interaksjon med objekter og mennesker i samme fysiske rom. I motsetning til kunstformidlingsbegrepet, som er preget av en tradisjonell oppfatning om at formidlingen er en enveis kommunikasjon av på forhånd definerte sannheter, representerer kunstdidaktikken en mer åpen og horisontutvidende tilgang til fenomenet kunstmøte. Waterhouse (2013) beskriver *dialogbasert kunstdidaktikk* ved at den baserer seg på eksistensialfilosofi og søker å møte barnet gjennom å se de som likeverdige subjekt, hvor barnets erfaringer står sentralt. Her vektlegges prosessen og kunstens engasjerende funksjon.

Ifølge Venche Aure (2006) kan kunstdidaktikk forankres i tre retninger: formalestetisk, dannelsesteoretisk og dialogforankret kunstdidaktikk. De to første kunstdidaktiske

formidlingstradisjoner ser barnet som mottager av kunst og kunnskap. Den tredje søker å innlemme barnet i situasjonen ved å ta barnets egne erfaringer og relasjoner på alvor.

Slik jeg har forstått den pedagogiske filosofien fra Reggio Emilia, hvor dialogen og lyttende pedagogikk virker å være helt sentral, forholder jeg meg til den sistnevnte kunstdidaktiske retningen. Mine forskningspersoner bruker ikke begrepet kunstdidaktikk. De snakker om estetisk virksomhet. Jeg velger allikevel å bruke kunstdidaktikk og kunstdidaktisk som forskertermer i analysene omvekslende med estetisk virksomhet.

Estetikk, estetiske læreprosesser og estetisk erkjennelse

Haabesland og Vavik (2004, s.237) forklarer begrepet estetikk ved å vise til det greske ordet «*aisthesis*» som betyr oppfattelse ved hjelp av sansene. Jeg tenker her begrepet strekt lenger enn til å begrenses til læren om det skjønne, da en sterk sanselig opplevelse også kan være frastøtende, ekkel og stygg. Slik jeg ser det, blir motsetningen til det estetiske derfor ikke det stygge, men det likegyldige.

Hansjörg Hohr og Kristian Pedersen (1996) har i «Perspektiver på æstetiske læreprosesser» definert estetikk som sansebasert, kroppslig forankret, og lagt vekt på formskaping som meningsskaping. Dermed karakteriseres *estetiske læreprosesser* nettopp av arbeid med å skape betydningsfulle mønstre (former) i ulike kunstformer.

Hohr (2013, s. 220) skriver videre i artikkelen «Den estetiske erkjennelsen» om estetisk aktivitet (både produksjon og resepsjon av uttrykk) som et samspill mellom «*.../ individets erfaring og det kulturelt gitte formuttrykk*». Han legger vekt på opplevelsens betydning for estetisk erkjennelse og skriver at *estetisk erkjennelse* handler om å erkjenne verden i form av interaksjoner og relasjoner. Denne erkjennelse er i samklang med både det dialogiske og lyttende som er formulert som karakteristisk for Reggio Emilia-tenkning.

1.5. Barnehagepedagogen, barnet og rommet

Nordin-Hultman (2004) beskriver hvordan barnehagepedagogene må rette fokus mot de forandringer og handlinger som skjer i barnas aktiviteter i møte med rommet og materialer.

Dette innebærer å vende oppmerksomheten mot hendelsene; de unike hendelsene, episodene og tilfeldighetene. Det å konsentrere seg mer om hendelsene henger sammen med interessen for praksis. I interessen for hendelsene ligger intensjonen om å bryte ned det noe som blir tatt for naturlig og nødvendig. Hendelsen er ikke gitt på forhånd, den finner sted i møtet mellom barna og er i kontinuerlig endring, i rom som også er i kontinuerlig endring som en konsekvens av barnas aktiviteter. De pedagogiske rommenes miljøer blir til på nytt og på nytt i gjentatte, men aldri helt like hendelser.

Nordin-Hultman skriver videre at pedagogene og barn posisjonerer seg i rommet, og blir posisjonert. Hun skriver at rommet sier noe om hvem vi er. Pedagogiske rom sier noe om hva barn er og bør være. Barna forstår seg selv avhengig av de sammenhenger og rom barna handler i og observeres i. Hun stiller spørsmål ved hvordan tid, rom og materiell blir organisert og iscenesatt i barnehager. Barnehagene er på en eller annen måte regulert i tid og rom, og det finnes mønster for rombruken. Dette kan være rom beregnet til spesielle aktiviteter, som snekkerrom, verksted, dukkekrok og lignende. Barnehagene har også et visst mønster for tidsbruk, og planlegginga av aktiviteter og rutiner. Dette kan være eksempelvis være måltid, samlingsstund og utetid. Nordin-Hultman peker på et perspektiv ved disse reguleringene av tid og rom, som viser en strukturering og bestemmelse på hvor barna skal være til bestemte tider, og hvilke aktiviteter og materialer de har tilgang til, og eventuelt ikke tilgang til. Dermed styres og begrenses barna.

Det kompetente barnet

Barsotti (1998) skriver om et helhetssyn på det rike barnet, hvor barnet blir sett og forstått som et aktivt, kompetent og ressurssterkt individ fra fødselen av. Et kompetent barn, med egen lyst og kraft til å lære, vokse og utvikle seg. Hun mener mennesker blir født med muligheter til mange ulike uttrykk, og uttrykksmåtene og evnene blandes og blir avhengige av hverandre i en større helhet. I bunnen ligger en tro på at det skal være mulig å bygge et mer rettferdig samfunn ved hjelp av barneoppdragelse. Riktig barneoppdragelse kan føre til at barnets energi og kapasitet frigjøres, og dermed fremmes en harmonisk utvikling av hele barnet på alle områder.

Barsotti fremhever Malaguzzis syn på pedagogens rolle, ved å oppfordre til problemformulerende læringsmetoder. Gjennom å være pedagogisk problemformulerende utvikler barn og personalet sin evne til å reflektere kritisk til den verden de selv er en del av. Barnehagepedagogene og barna lærer seg å se verden, ikke som en statisk virkelighet, men som en virkelighet i stadig endring. Slik reflekterer pedagogen og barnet samtidig over seg selv og verden, uten å skille refleksjon fra handling, og Barsotti mener det på den måten opprettholdes en ekte form for tanke og handling.

Barn og pedagoger, en gjensidig ressurs

Åberg og Taguchi (2010) setter fokus på hvordan pedagogene kan løfte frem barnas kompetanse i ord og handling. Dette gjennom en gjensidig interesse for den andre, og prøve ut hverandres ideer med nysgjerrighet. Gjennom å være bevisst på hverandres ulikheter, kan de benytte seg av hverandres kunnskaper i barnehagehverdagen. Barna må få tiltro til egen kompetanse, ved at pedagogen lar barnet mestre nye utfordringer. I følge Åberg og Taguchi kan ulikhetene mellom voksen og barn, barn og barn, voksen og voksen, være drivkraften for både individuell og felles læring. I denne studien er fokus på pedagogenes tenkning og refleksjon i forhold til de barna de er pedagoger for.

1.6. Tidligere forskning på temaet rommet som den tredje pedagog

Jeg vil her presentere noen eksempler på tidligere forskning på rommet som den tredje pedagog, med relevans for denne studien. Jeg har valgt å kort beskrive følgende forskningstemaer: pedagogiske miljøer, miljøet som den tredje pedagog, og rommet som den tredje pedagog.

Pedagogiske miljøer

Nordin-Hultman (2004) stilte i sin forskning spørsmål om hva pedagogiske miljøer i form av arkitektur, materialer og organisering rommet betydde for hva barn gjorde og hvordan de ble.

Hun kom frem til at de pedagogiske rommenes muligheter og krav ble en nøkkel til å blant annet forstå barns adferd. Rommet og materialene ble videre hevdet å være premisser for om barna ble oppfattet som kompetente eller om Michel Foucault de hadde behov for ekstra støtte.

Nordin-Hultmann (2004) referer til som skriver at historien om rom er lik historien om makt. Rommet opprettholder maktrelasjoner, selv om pedagogene i utgangspunktet ønsker å drive en dialogbasert pedagogikk, jamfør medvirkning, som også er et interessefokus i min studie. Hun stilte spørsmål ved hvilke forestillinger om barns adferd og utvikling som kom frem gjennom måten rommet og materialene ble organisert på. Nordin-Hultman har tatt for seg den svenske barnehagens organisering av tid, rom, miljø og materiell som en verkstedspedagogisk motdiskurs til den dominerende diskursen om å ha hjemmet som ideal for barnehagen. I et utviklingsarbeid Nordin-Hultman har gjennomført i Vestfold fortalte personalet at de ønsket å endre rommene fra koselige og lettstelte til en scene for barns utfoldelse. Utfordringen lå i at de virket usikre på sin kunnskap om romlige virkemidler i det pedagogiske arbeidet, samt hvordan rom og materialer hadde egenskaper til å både hemme og fremme sosialt ønskelig adferd og trivsel.

Miljøet som den tredje pedagogen

Barsotti (1998) beskriver hvordan barna forholder seg til rommene i barnehagen når de kommuniserer med hverandre. Barna leter seg frem til spesielle steder, og forandrer miljøet slik at omgivelsene skal passe til deres behov. Forfatteren forklarer at det indre og ytre miljøet i Reggio Emilia tillegges stor betydning, og viser til det indre miljøet som den tredje pedagogen. Barsotti mener barn har behov for organiserte situasjoner sammen med voksne, og at de også har behov for å være alene. Ved å dele inn rommene i mindre rom, så legges det til rette for denne muligheten. Miljøet tilbyr også muligheter for å kommunisere på avstand.

Rommet som den tredje pedagog

Kolle, Larsen og Ulla (2010) har studert forskjellene de opplevde mellom norske og italienske barnehager. De beskrev hvordan diskusjonen om store norske barnehagers skadelighet for

barn ble kompensert ved å lage et hjemlig miljø i barnehagene med umalt furupanel og få små vinduer. Den hjemlige atmosfæren innebar at personalet måtte rydde bort lysestaker og duker for å gjøre plass til formingsaktiviteter. I de italienske barnehagene som ble besøkt var der store lyse lokaler med mange vinduer. I midten lå det en stor spisesal hvor alle barna spiste samtidig.

I Reggio Emiliias barnehager skulle virksomheten være transparent, og det var derfor vinduer mellom alle rom og i dører. Barnehagene skulle i respekt for barnet være en læringsarena med demokratiske og humanistiske verdier, skriver Kolle, Larsen og Ulla. Hvert rom er organisert til ulike aktiviteter. Deriblant atelier til formingsaktiviteter. Et atelier med to funksjoner, hvor barna kunne lære seg ulike teknikker, og pedagogene kunne lære mer om barnas læringsstrategier. Rommet benevnes som den tredje pedagog da rommet blir gitt en vesentlig betydning for den pedagogiske tilrettelagte virksomheten. Kolle, Larsen og Ulla sammenligner en norsk tradisjon med fokus på relasjoner mellom voksen og barn, opp mot de italienske barnehagene hvor fokus er rettet mot arkitekturen, innredningen og materialene. En drøfting av rommets betydning kan åpne for nye mulighet for de pedagogiske prosessene som allerede er til stede. Kolle, Larsen og Ulla (2010) trekker inn Nordin-Hultman (2004) som hevder at sannheter om barna er skrevet inn i de pedagogiske rommene. Rommene og materialene kommuniserer til barna hva som kan gjøres og hva som ikke kan gjøres.

Gjennom disse eksemplene på forskningstemaer av betydning for barnehagens pedagogiske virksomhet kan denne studies forskningsspørsmål utvikles videre i lys av tidligere forskning om temaet.

1.7. Studiens oppbygging

Kapittel 1 introduserer studiens hensikt, bakgrunn, personlig og samfunnsmessig relevans. Deretter følger en presentasjon av Reggio Emiliias filosofi.

Her gis en kortfattet oversikt over eksempler på tidligere forskning som tangerer denne studiens tema.

Kapittel 2 beskriver et sosiokulturelt perspektiv som forståelsesramme med fokus på sentrale begreper som mediering, og kontekstens betydning. Videre presenteres i kapitlet estetisk virksomhet i et sosiokulturelt perspektiv.

Kapittel 3 omhandler studiens design og metode. Her presenteres problemstilling, forskningsspørsmål, undersøkelsesbarnehager og forskningspersoner. Datainnsamlingen beskrives etterfulgt av analysemåte.

Kapittel 4 beskriver resultatene i undersøkelsen, som omhandler pedagogenes perspektiv på rommet som den tredje pedagog med fokus på estetisk virksomhet. I kapitlet introduseres en kunstdidaktisk modell for estetisk virksomhet med mediering som et sentralt element.

Kapittel 5 sammenfatter og drøfter studiens problemstilling, samt knytter an til den teoretiske referanserammen.

2. SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV SOM FORSTÅELESRAMME

I kapittel 1 har jeg introdusert sentrale elementer i den pedagogiske filosofi som karakteriserer Reggio Emilia. Denne filosofi er en sentral del av forståelsesrammen for denne studien. Jeg har valgt et sosiokulturelt perspektiv som forståelsesramme for de beskrivelser, analyser og tolkninger jeg gjør i studien. Jeg har valgt sosiokulturelt perspektiv fordi det kan bidra til forståelse for betydningen av forskningspersonenes refleksjoner over erfaringer.

Rinaldi (2009) skriver at å være en Reggio Emilia inspirert barnehage innebærer å hente inspirasjon fra den pedagogiske filosofien i Reggio Emilia. Lærerne i Reggio Emilia har hentet teorier og ideer fra ulike teoretikere og filosofer. De har reflektert rundt dem, eksperimentert med dem, og på den måten fylt dem med sine egne betydninger og eget innhold i sin pedagogiske praksis.

Lev Vygotsky (1986) har vært en viktig inspirator, gjennom vektleggingen av forholdet mellom tanke og språk, og hvordan handlinger medieres av kulturelle verktøy og symboler. Reggio er bevisst på å bruke andre barn i gruppen som pedagogiske verktøy, i den samarbeidsbaserte kunnskapskonstruksjonen. Dette har mye til felles med Vygotskys tanker om mulig utvikling. En annen viktig inspirator for Reggio Emilias filosofi, var John Dewey. Han beskrev læring som en aktiv prosess, snarere enn en overføring av «ferdig» kunnskap videreføres i Reggio Emilias pedagogiske filosofi. Pedagogene i Reggio Emilia hentet inspirasjon fra teorier og teoretikere, men uten å føle seg bundet til det. Andres tenkning ble brukt som grunnlag for å utvikle egne perspektiver.

Ninni Sandvik (2013) har i sin doktorgrad brukt et posthumanistisk perspektiv på barns medvirkning i barnehagen. Dette perspektivet kunne være av interesse for en videre utvikling av tanken om rommet som den tredje pedagogen, ettersom den posthumanistiske tenkningen ikke ser et brudd mellom menneske og omgivelse- uten ser alt som en helhet.

Den kulturhistoriske teorien, som den sovjetiske psykologen Lev Vygotsky (1978) har formulert, har som kjerne tanken om et samspill mellom biologi og kultur i enkeltindividets utvikling av høyere mentale funksjoner. Barnet lærer først sosialt språk, og erobrer etter hvert et indre tenkespråk. Vygotskys tanker har fått stor innflytelse på vår egen tids syn på læring som både et sosialt og individuelt fenomen. Et individ kan ikke beskrives atskilt fra den historiske og sosiale sammenhengen som individet lever under. Betydning av samhandling og

kollektive prosesser fremheves i det sosiokulturelle perspektivet. Bruk av ulike verktøy skaper forutsetninger for utvikling av høyere mentale funksjoner. Gjennom Vygotsky og hans etterfølgere er begrepet mediering tatt i bruk for å forklare at læring skjer gjennom formidling av noen eller noe.

2.1 Mediering

Et sosiokulturelt perspektiv bygger altså på en antagelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Roger Säljö (2000; 2005) har beskrevet det sosiokulturelle perspektivet for et nordisk miljø. Han har løftet frem begrepet mediering, som er sentralt i Vygotskys tankegang. Mediering kan skje gjennom språk, gjennom handling, gjennom en sosial samhandling, og gjennom ulike artefakter. Vygotskys tenkning kan være med på å forklare noen av observasjonene og argumentene for funnene i denne studiens empiri. Rinaldi (2009) beskriver hvordan lærerne i Reggio Emilia ofte har hentet inspirasjon fra andre teoretikere, og lar seg inspirere til å utvikle egne perspektiver. Vygotsky har vært en viktig inspirator, gjennom vektleggingen av forholdet mellom tanke og språk, og hvordan handlinger medieres av kulturelle verktøy og symboler.

2.2 Kontekstens betydning for læring

Den kulturelle konteksten gis av Vygotsky en helt avgjørende betydning for barnets mentale utvikling, i sær for høyere mentale funksjoner som språk. Vygotsky(1978) understreker betydningen av å utnytte en mer kompetent jevnaldrende eller voksen i sammenheng med barns læring. Dette handler blant annet om å bevisst bruke eldre og større barn med litt mer kompetanse i sammenheng med barns læring og utvikling. Dette setter fokus på valg av kunstnere og kunstbilder, som blir viktige forbilder, ikke minst for pedagogene. Vygotsky satte hovedfokus på lærerens aktive rolle i barn og unges læringsprosess. Han mente at læring først og fremst skjer ved at barnet gjør ting sammen med noen som behersker det bedre enn barnet gjør. Deretter kan barnet gjøre det samme alene. Man bygger et stillas rundt unge og umodne ved å gjøre ting sammen med dem. Deretter river man stillaset, og lar dem gjøre tilsvarende alene. Han la stor vekt på verbalspråkets betydning både som ledd i begrepsdannelsen og som kommunikasjonsform. Teorien hans la grunnlaget for utviklingen

av modelleringsteorien, et gammelt didaktisk prinsipp som vår tids forskere kan påvise som allmenngyldige både for mennesker og dyr. (Sørenstuen, 2011)

2.3 Estetisk virksomhet i et sosiokulturelt perspektiv

Estetisk virksomhet i barnehagekontekst er eksempel på både sosial og kulturell virksomhet. I en barnehage med en atelierista, eller med pedagoger med kompetanse innenfor kunst og håndverk har potensielt mulighet for å fungere medierende og å legge til rette for kompleks og utfordrende estetisk virksomhet. I samhandling og interaksjon med barna kan barn skape og eksperimentere med formuttrykk.

Å arbeide med estetiske uttrykk innebærer, at barna og pedagogene allerede har med seg en kulturforståelse og kulturelle erfaringer. De leser sin kulturs tegn, og de bruker dem i skaping av nye estetiske formasjoner. De er sammenvevde med konteksten og den estetiske virksomheten er avhengig av gode samspill med miljøet omkring, med andre barn og voksne, og med de materialer og oppgaver som pedagogene legger til rette for.

3. METODE

I metodekapittelet vil jeg først gjøre rede for valg av problemstilling og forskningsspørsmål, for så å følge opp med en beskrivelse av min kvalitative tilnærming gjennom et fenomenologisk og et tolkende perspektiv, komplettert med deskriptiv kvalitativ analyse av fotodokumentasjon av barnehagens verkstedsrom. Videre presenteres undersøkelsesbarnehager og pedagogene som forskningspersoner. Empirien er samlet inn gjennom intervjuer, observasjoner av formingsverksteder, og fotodokumentasjon av barnehagens verksteder. Kapitlet inneholder også forskningsmetodiske overveielser over min rolle som forsker i forhold til mitt yrke som kunstner og barnehagelærer.

3.1. Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studien omhandler rommet som den tredje pedagog, og pedagogers forståelse av rommets betydning for estetisk virksomhet i Reggio Emilia-inspirerte barnehager.

Opgavens problemstilling er som jeg har nevnt tidligere:

Hvilke mønster kan identifiseres i barnehagepedagogens forståelse av rommet som den tredje pedagog -med fokus på estetisk virksomhet?

Problemstillingen er søkt besvart ved hjelp av svar på tre spesifikke forskningsspørsmål.

1. Hvilke innslag av Reggio Emilias filosofi inngår i pedagogenes fortellinger om det didaktiske arbeidet i barnehagene?
2. Hvordan er rom eller verksteder for estetisk virksomhet organisert og hvordan beskriver pedagogene rommets betydning for det didaktiske arbeidet?
3. Hva karakteriserer pedagogenes interesse for arbeid med estetisk virksomhet?

Ut fra en vitenskapelig begrunnelse, er spørsmålene stilt med tanke på at svarene kan øke mengden av systematisk kunnskap. Euris Larry Everett og Inger Furuseth (2008) viser til at spørsmål med en vitenskapelig begrunnelse, kan benytte eksisterende kunnskap og teorier til å forstå fenomener. Hensikten er å gjennom analysen fange opp nye aspekter ved et fenomen enn de det tidligere er gjort forskning på.

3.2. Kvalitativ tilnærming med hensikt til å beskrive og forstå

Designet på studien har kvalitativ form, hvor innsamling av materialet foregikk gjennom intervju og observasjon med fotografering. Jeg drøfter innledningsvis kvalitativ metode, og forklarer begrepene intervju og observasjon, før jeg følger opp med en beskrivelse av innsamlingen av empirien.

Kvalitativ metode kan gi mye informasjon om få enheter

Tove Thagaard (1998) beskriver verdien av kvalitative metoder ved at forskeren med disse søker å gå i dybden, og vektlegger betydningen av å beskrive og forstå. Kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser. Kvalitative tilnærminger omhandler prosesser som tolkes i lys av den konteksten de er en del av, og kan gi mye informasjon om få enheter.

Samtale med struktur og formål

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Strukturen er knyttet til rollefordelingen mellom deltakerne i intervjuet. Intervjueren stiller spørsmål og følger opp svar fra forskningspersonen. I og med at det er intervjueren som stiller spørsmål og kontrollerer situasjonen, er de to partene ikke likestilt i intervjusituasjonen. Formålet er oftest å forstå eller beskrive noe. Intervjuer består mer en dialog enn spørsmål og svar. I min undersøkelse hadde intervjuene mer form av samtale mer enn rene spørsmål og svar. Jeg etterstrevet dermed en mer symmetrisk relasjon til mine forskningspersoner, som var barnehagepedagoger i likhet med meg.

Observasjon

Observasjonene av verkstedene i etterkant var med på å støtte opp rundt det materialet jeg fikk gjennom intervjuene.

Med observasjon mener jeg at

/.../forskeren er til stede i situasjoner som er relevante for studien, og registrerer sine iakttakelser på bakgrunn av sanseinntrykk, først og fremst ved å se og lytte. Data registreres ved at forskeren gjør notater, og/eller at det gjøres lyd og bildeopptak. Forskeren kan på den ene siden være en ren tilskuer til de situasjonene som observeres, det vil si praktisere ikke- deltakende observasjon. (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s.402)

I undersøkelsen var jeg en ikke deltakende observatør.

Datainnsamling

I forhold til de kvalitative undersøkelsene i form av intervju, var det viktig at intervjupersonene skulle oppleve tema som interessant og aktuelt for at de skulle være villige til å sette av tid til intervjuene. Jeg kunne ende opp med et tidsskjema som sprakk, fordi de jeg hadde planlagt å intervju ikke har tid å avse, eller at det kom noe i veien. Da har jeg som forsker ikke det breddematerialet å støtte seg til som i kvantitative undersøkelser, om noen skulle falle fra. Så på en måte blir de kvalitative metodene mer sårbare, fordi forskningspersonene er få. Man kan også risikere at intervjuet tar en helt annen form enn planlagt. Det kan være interessant og overraskende berikende, men det kan også ende opp med å ikke få mer innsikt i det emnet det opprinnelig ble forsket i.

Ved å samle inn data gjennom intervju, ville forskningspersonene kunne utdype de ulike spørsmålene i intervjuguiden, og kanskje komme med overraskende belysninger på forskningsspørsmålene. Samtidig kan det svekke troverdigheten ved undersøkelsen, at materialet består at pedagogenes gjenfortelling av hvordan aktivitetene på verkstedene foregår. Min videreformidling av hvordan det tilrettelegges for kunstdidaktiske prosjekt i barnehagen, og hvordan rommet blir benyttet som den tredje pedagog er ikke først og fremst tuftet på egne observasjonslogger. Iblant er det lett å fortelle det som forskningspersonene tror intervjueren vil høre, eller at hverdagen er så hektisk at hukommelsen kan svikte noe. Det er ikke nødvendigvis slik at pedagogen anvender den pedagogikken hun hevder utad. Når det er nevnt, så er blant annet et av spørsmålene i intervjuet: »Hvilke tanker har du om rommet som didaktisk forutsetning?». Da er det jo nettopp tankene til vedkommende om emnet jeg ønsker å få vite mer om. Visjoner og planer om utbedringer av verkstedet er med på å belyse fremdrift og engasjement på området. Det er interessant for prosjektet å se etter engasjement

hos forskningspersonene, innenfor kunst og håndverk og bruken av rommet. En observasjon og loggføring alene ville kunne gitt meg et bilde av en tilsynelatende velfungerende avdeling på verkstedet med stor grad av bevissthet hos pedagogene. For eksempel om det var et rom hvor aktivitetene myldret, veggene var dekorert med barnearbeid og fotodokumentasjon og tekstskaiping, så ville jeg umiddelbart tolke det som at her var det tilrettelagt for kreativitet og medvirkning og høy bevissthet rundt pedagogisk dokumentasjon. En tilfeldig samtale med en ansatt kunne ha fortalt om at dokumentasjonen som hang på veggene var nesten et år gammel, og at pedagogen som jobbet med dette sluttet for et halvt år siden. Det kunne være usikre tilkallingsvikarer der, som var mer opptatt av å prate med hverandre, og barna fikk gjøre hva de ville frem til de ble hentet. Dette er et tenkt scenario. Like fullt ville et intervju kunne gi et betraktelig mer nyansert bilde på tankene bak virksomheten på formingsrommene, og det er dette jeg var ute etter i undersøkelsen. Jeg var nysgjerrig på hva som beveget seg ute i barnehagene for tiden, med tanke på inspirasjonen fra Reggio Emilia, estetiske verdier, og hvordan dette kom til uttrykk på verkstedene.

Et annet dilemma ved denne undersøkelsen, er at jeg ikke fikk observert dialogen mellom pedagogen og barnet, annet enn glimtvis i garderoben da jeg kom. Dialogen er et viktig aspekt ved den filosofiske pedagogikken fra Reggio Emilia. Hovedfokus i studien er bruken av rommet, og tilrettelegging for kunst og håndverk (kalt estetisk virksomhet i oppgaven), med underspørsmål knyttet til dette.

Tilgang til feltet og valg av forskningspersoner

For å komme i kontakt med potensielle forskningspersoner, gikk jeg først inn på den aktuelle kommunens hjemmesider, som viser en oversikt over barnehager tilknyttet Reggio Emilia nettverket, og hvem som er ansatt i disse. Deretter satte jeg opp en liste med aktuelle intervjuobjekt i prioritert rekkefølge. Mitt første skritt for å oppnå kontakt var å sende ut en e-post med en kort presentasjon av prosjektet og hvilken metode jeg tenkte å benytte, og hvor jeg også spurte om jeg kunne ringe for nærmere avtale og utdypning. De endelige forskningspersonene ble valgt ut i fra problemstillingens karakter. For eksempel oppfatter jeg en forskningsperson som har erfaring fra kunstdidaktiske prosjekt som mer interessant enn en forskningsperson som er engasjert i fysisk fostring. Dette i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Responsen jeg fikk på e-post ble inngangsporten til videre kontakt. Jeg ringte vedkommende, presenterte meg og viste til mailen, hvorpå jeg igjen ba om å få et

intervju, og ta fotografier uten personer, av verkstedene, veggene, materialene, arbeid av barna, kunstnerisk utsmykning og eksempler på pedagogisk dokumentasjon.

Samtlige fikk tilbud om å få tilsendt intervju-spørsmål, samtykkeskjema, og prosjektbeskrivelse. Under denne samtalen ble det også satt opp tidspunkt for intervju og fotografering. Jeg fulgte prinsippet om informert samtykke, som innebar at jeg måtte informere grundig om prosjektets målsetting og fremgangsmåter, at deltakelsen var basert på frivillighet, og at deltakerne i prosjektet hadde anledning til å trekke seg ut på et hvert stadium av forskningsprosessen. Intervjuene pågikk i omtrent en time, per forskningsperson.

3.3. Undersøkellesbarnehager og forskningspersoner

Forskningspersonene i denne kvalitative studien er pedagogiske ledere ved tre ulike Reggio Emilia inspirerte barnehager som alle har minimum 4 år erfaring som pedagog i barnehage. Bildematerialet til oppgaven er hentet fra disse 3 ulike stedene. Det ble på forhånd gitt samtykke til å benytte fotomaterialet til oppgaven, under forutsetning av at det ble anonymisert.

Anonymisering

Jeg har anonymisert barnehagene ved å gi dem fiktive navn; Cobra Barnehage, Cornelle Barnehage, og Camelia Barnehage. Det vil ikke bli benyttet navn på forskningspersonene, men benevnt etter type stilling/ansvar ved de aktuelle virksomhetene. Jeg vil her gi en beskrivelse av barnehagene som mine forskningspersoner representerer for å gi et bakteppe til informasjonen som kom frem under undersøkelsen. Under refereringen av intervjuene er forskningspersonene oppført som P1, P2 og P3. Undertegnede står oppført som intervjuer.

Cobra Barnehage har en Reggio Emilia inspirert profil utad som gjenspeiles i alle virksomhetsplaner, og på barnehagens nettside. De har vært aktive i kommunens Reggio

Emilia nettverk i en årrekke, hvor blant annet min forskningsperson herfra har representert sin barnehage under disse nettverksmøtene. Disse møtene holdes en gang i måneden på en av barnehagene i nettverket. Hver deltaker har da med en pedagogisk dokumentasjon, som blir utgangspunkt for pedagogisk refleksjon i fellesskap. Kommunens leder for Reggio Emilia nettverket, som er delt opp i flere små nettverk, deltar på disse samlingene og er den som holder tråden og veileder opp i mot den pedagogiske filosofien. De fleste av barnehagene i nettverket representeres av både styrer/enhetsleder og en pedagogisk leder. På Cobra Barnehage viser styrer stort engasjement for denne pedagogiske tilnærmingen, og bruker mye av planleggingsdager og personalmøter for å jobbe samlet med personalgruppen. Barnehagen hadde deltatt på flere seminarer i regi av Reggio Emilia nettverket i Stockholm. De hadde også deltatt på forelesninger av Carlina Rinaldi, rådgiver i Reggio Children, professor ved universitetene i Modena og Reggio Emilia, og medlem av kommunestyret i Reggio Emilia.

Det fysiske miljøet er funksjonalistisk og tydelig Bauhaus-inspirert. Her er store luftige rom med god gjennomlysning.

Forskningspersonen min her, pedagogisk leder på en småbarnsbasis, har jobbet aktivt med Reggio Emilias pedagogiske filosofi i 5 år, og har et glødende engasjement for kunstdidaktiske prosjekt i barnehagen. Cobra Barnehage vant Barnehageprisen ved Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, med et prosjekt i regi av vedkommende.

Cornelle Barnehage var en uttalt Reggio Emilia inspirert barnehage da jeg begynte på masteroppgaven. Under intervjuet av min forskningsperson her, kom det frem at de hadde beveget seg noe bort fra Reggio Emilia fasinasjonen. Selve bygget er rent funksjonalistisk, med store rom hvor lys og akustikk er prioritert under oppføringen. Selv om rommene er store, og arealene inndelt i form av baser tilpasset aldersinndeling, så er det tilrettelagt for utforming av små rom i rommet. Bruken av rommet, og pedagogiske nye tilpasninger, var et område som engasjerte enhetslederen spesielt. Et godt pedagogisk læringsmiljø var et gjennomgangstema i arbeidet med personalet. Barnehagen har vært på studieturer ved flere Reggio Emilia barnehager i Sverige, og den har tidligere vært representert kommunens Reggio Emilia nettverk.

Forskningspersonen min her er enhetsleder for denne barnehagen sammen med to andre i distriktet. Hun har vært med på å starte opp barnehage i Reggio Emilias ånd, og har vært på relativt mange studieturer i inn- og utland for å studere fenomenet nærmere.

Camelia Barnehage er relativt nyoppstartet, og holder til i en midlertidig brakkebarnehage mens det endelige bygget klargjøres for pedagogisk virksomhet. Barnehagen er en del av en større bedrift med flere barnehager under samme eiere. De har en Reggio Emilia inspirert profil utad på sine nettsider, og dette speiles også i virksomhetsplanene. Barnehagen har deltatt på flere Reggio Emilia seminarer, og har hatt ansatt en egen kunster, en atelierista.

Forskningspersonen her har vært pedagogiske leder i 8 år, hvor av 3 av disse i to Reggio Emilia inspirerte barnehager. Hun har vært på studietur til en Reggio Emilia barnehage i Sverige, og deltatt på Reggio Emilia seminar i regi av Reggio Emilia instituttet i Stockholm.

3.4. Datainnsamling

Data er samlet inn fra tre barnehager med en uttalt Reggio Emilia-inspirert profil utad. Intervjuene er på omtrent 1 ½ time per forskningsperson. Til datamengden hører også en rekonstruksjon av et minne, og noe fotografisk dokumentasjon som jeg kommer nærmere inn på i kapittel 3.4.3. Det empiriske materialet består av tre transkriberte intervjuer av forskningspersonene, feltnotater, og fotodokumentasjon er min observasjon.

Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver at mennesker møter et fenomen, en tekst eller andre mennesker med et sett forutinntatte holdninger og meninger. Dette blir en forutsetning de tar med seg videre, en forståelse som preger hvilken mening mennesker finner i en tekst eller handling. Denne forforståelsen til fenomenet gjør at folk tror at fenomenet er slik de ser det. Som forsker må jeg derfor også prøve å forstå mitt eget fortolkningsmønster, gjennom å lese relevant litteratur opp mot problemstillingen og se tilbake på egne erfaringer som pedagog i barnehage og deltaker i et Reggio Emilia-nettverk. I følge Johannesen, Tufte og Christoffersen er det en forutsetning å forstå eget fortolkningsmønster for å kunne forstå andres.

3.4.1. Intervju

For å forstå hvordan pedagogene i undersøkelsen reflekterer rundt de ulike begrepene og hvordan de prioriterer og organiserer bruken av verkstedet må de beskrive sin virkelighet for meg, og jeg har skapt en intervjuguide som svarer mot forskningsspørsmålene.

Forberedelse

Under forberedelsene til intervjuene måtte jeg bygge opp mine egne relevante kunnskaper, og hente frem egne tidligere erfaringer som førskolepedagog. Jeg måtte søke å forstå de filosofiske perspektivene som lå bak fenomenologien. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010, s.83) beskriver det som at forskeren må ta på seg «forståelsesbriller» til de som skal intervjues og til det som skal observeres. Opplevelsene er ikke udiskutable, men er alltid koblet til en fortolkning. Det er denne fortolkningen jeg som forsker er ute etter. Problemstillingen er formulert slik at jeg som forsker kan forsøke å forstå betydningen av pedagogenes artikulerte erfaringer, og har derfor bedt forskningspersonene om å beskrive sine erfaringer.

3.4.2. Observasjon av formingsverksteder

Under intervjuene i undersøkelsen forteller pedagogenes om organisering av verkstedet opp mot barnsyn, valg av materialer, bruk av pedagogisk dokumentasjon og kunstdidaktiske perspektiver. For å supplere dataene ønsket jeg å observere verkstedene gjennom å ta notater og fotografere. Jeg har valgt å observere verkstedene uten å delta på eventuelle aktiviteter der. Jeg har informert personalet i de ulike formingsverkstedene om hensikten med min observasjon og dokumentasjon. Samtlige forskningspersoner er ved førstegangs kontakt blitt spurt om jeg kunne fotografere verkstedene og observere rommene. Før observasjonen hadde jeg tatt en bestemmelse på hva jeg skulle observere ut i fra problemstillingen.

Nordin-Hultman (2004) skriver i sin studie om *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping* om at bruken av rom og materiell i stor grad er timeplanbestemt, og at barna ikke har fri

tilgang. Hun skriver videre at denne formen for planlegging kan forstås slik at barna får relativt liten kontroll over hvordan verksted og materiell benyttes. Dette er noe jeg søker å bekrefte eller avkrefte gjennom observasjonene av verkstedene. Jeg ønsker å se det som preget veggene med forskerblick, og se og identifisere tegn på strukturer i forhold til makt versus frihet.

Under observasjonene av formingsverkstedene har jeg gjort meg så lite bemerket som mulig, for å ikke innvirke på undersøkelsessituasjonen. Jeg har forsøkt å være så diskret som mulig, mens jeg har tatt notater fra det jeg har observert. I følge Thagaard (2010) bestemmer undersøkelsessituasjonen om forskeren skal observere fra sidelinjen, eller delta sammen med dem som studeres. Dette gjelder spesielt i situasjoner som er kjent fra tidligere. Forutsetningen er at forskeren kjenner miljøet godt nok til å vite hva som er relevant å fokusere på.

Jeg har valgt å være åpen om min observasjon, og om hva jeg var interessert i se etter. Som tidligere førskolelærer fikk jeg relativt raskt god tillit hos mine forskningspersoner, og det har gjort det lett å bevege seg rundt med kamera og notatblokk.

Hjelpemidler under observasjonen

I følge Thagaard (2010) har notatene en viktig plass i studiene. Forskerens notater under observasjonen er til hjelp for å bearbeide det videre arbeidet med analysen av data. Det er nødvendig å gi grundige beskrivelser av det som observeres for å kunne gjenskape situasjonene i erindringen i ettertid. Prosessen fra observasjon til skriving innebærer en seleksjon og bearbeiding av erfaringer, og at de opprinnelige inntrykkene etter hvert får en bearbeidet form. Det er derfor nødvendig å notere fortløpende. Observasjoner som har gjort et spesielt inntrykk, kan ofte gi utgangspunkt for interessante tolkninger.

Denne undersøkelsen har gjort det uproblematisk å notere i løpet av observasjonen, da det ikke etter min bedømmelse har virket nevneverdig forstyrrende, at jeg som forsker har gått

omkring i rommet. Det pågikk ikke noen kunstdidaktisk aktivitet i noen av verkstedene da jeg var på besøk i undersøkelsesbarnehagene. Jeg har derfor ikke hatt behov for å forholde meg til om barn eller personalet skulle kjenne seg iaktatt av meg.

Mitt tekniske hjelpemiddel har vært et enkelt digitalt kamera. Jeg har valgt å ikke anvende blitz, selv om det ville forringe bildekvaliteten for å gjøre minst mulig inngrep i virksomheten.

Manuelle notater

Jeg har skrevet notater for hånd, som i er vanlig ved ustrukturert observasjon. Her må observatøren både registrere det hun ser, og observere. Jeg har benyttet meg en notatbok med to kolonner, hvor jeg i den ene kolonnen skrev det jeg observerte, og egne tolkninger i den andre. I forkant av observasjonen hadde jeg bestemt hva jeg skulle fokusere på, ved å dele opp i følgende analysekategorier: 1. Kunstdidaktisk perspektiv, 2. Verkstedet som rom for estetisk virksomhet, 3. Pedagogens barnesyn uttrykt i kunstdidaktiske overveielser. Disse kategoriene har vært veiledende i analysen. Begrepet «rommet som den tredje pedagog» ses som gjennomgående tema, og får betydning gjennom de tre analytiske kategoriene jeg har konstruert. Det som skulle analyseres veiledet av de analytiske kategoriene var verkstedet, eller rom der det var tilrettelagt for formingsaktiviteter.

Det kunstdidaktiske perspektivet omfattet tegn på didaktiske overveielser og bruk av kunst som metode.

Verkstedet som rom for estetisk virksomhet omfattet mine observasjoner av hvordan rommet som verksted for estetisk virksomhet var organisert, og hva som fantes der.

Pedagogens syn på barn uttrykt i kunstdidaktiske overveielser omfattet observasjon av hvordan pedagogen møtte barn, snakket om barn og la til rette for estetisk virksomhet.

Feltnotatene her er grunnlaget for senere tolkning. Feltnotatene ble gjort parallelt med observasjonen. I følge Johannesen, Tufta og Christoffersen (2010) skal feltnotater dateres, og forskeren skal beskrive hvor observasjonen skjedde, hvem som var til stede, den fysiske settingen, hvilke interaksjoner som oppsto og hvilke aktiviteter som foregikk. Forskeren skal unngå å bruke adjektiver og verdiladete adverb for å beskrive en bestemt situasjon. Et eksempel på dette kan være «*spennende* materialer, og et *lekkert* rom». Dette blir uten

betydning for andre å lese. Den som noterer skal også unngå uttrykk som krever en sammenligning, som for eksempel *elendig, høy, lav*. Feltnotatene må også inneholde egne fortolkninger. Dette er altså gjort i en egen kolonne, ved siden av kolonnen med beskripsjoner.

Etter observasjonene gikk jeg relativt umiddelbart gjennom notatene og fylte ut der jeg syntes noe manglet. Notatene ble anonymisert og ført inn på datamaskinen. Deretter ble notatene evaluert, opp mot det jeg hadde satt som mål å finne ut. Her kom det frem svakheter ved notatene, og jeg kunne notere videre hva som kunne være årsaken til det.

Exit fra felten

Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver om «Exit fra felten». Dersom det ikke er noen naturlig slutt i settingen kan det være vanskelig å finne en naturlig avslutning på observasjonen. De hevder at det er opp til forskeren å avgjøre, når hun har nok informasjon. Jeg måtte ta stilling til om jeg skulle ha kontakt med mine forskningspersoner etter intervjuene og observasjonene var avsluttet, og huske de løftene som ble gitt innledningsvis. Ingen av pedagogene ytret noe ønske om en rapport innen en bestemt dato, så dette ble aldri tatt opp.

Som forsker måtte jeg være bevisst på eget engasjement for kunstdidaktiske aktiviteter og organiseringer på verksted, og unngå å adoptere holdninger i den settingen jeg forsket på. Selv om jeg hadde en viss nærhet til både forskningspersonene og settingen, måtte jeg kunne ta et skritt tilbake og analysere og beskrive det jeg så.

3.4.3. Fotodokumentasjon av barnehagens rom

I forkant av fotograferingen hadde jeg forhåndsbestemte kategorier for hva jeg skulle dokumentere. Johannesen & Tufte & Christoffersen (2010) kaller dette for *strukturert* observasjon. Mitt skjema inneholdt en avkrysning for fotografi, samt to kolonner, hvor den ene var til beskripsjoner, og den andre til egne tolkninger. Johannesen & Tufte &

Christoffersen (2010, s.407) beskriver dette som *track sheets*. Informasjonen kategoriseres i forhåndsbestemte bolker.

Begrepet «rommet som den tredje pedagog» ses som gjennomgående tema, og får betydning gjennom meningsfortetninger med de sentrale temaer som jeg har konstruert.

Jeg benyttet et enkelt lommekamera for å registrere ønsket data. Dette for å sikre små detaljer som jeg kanskje ikke fikk med meg bare ved å ta notater, og for å kunne analysere rommet og de kunstdidaktiske organiseringene etter å ha trukket meg ut av felten. Fotografiene var et supplement til intervjuene og observasjonsnotatene. Fotografiene skulle ikke vise ansikt på hverken barn eller personale, etter avtale om full anonymisering av data.

Før jeg dro ut til forskningspersonene, satte jeg opp en huskeliste om å kontrollere at kamera virket som det skulle, lade opp batteriet, og ta testbilder på forhånd.

Under fotograferingen slo jeg av blitzen for å forstyrre minst mulig. I tillegg passet jeg på at lyset traff best mulig på objektene som ble valgt ut, samt at personer ikke ble speilet i vindu og glassflater.

Etter fotograferingen gikk jeg gjennom bildene og tok notater til, før jeg tolket.

Jeg trakk meg tilbake da jeg opplevde at jeg hadde tilstrekkelig dokumentering ut i fra kategoriene på mitt *track sheet*.

Et utvalg av fotografiene blir nærmere beskrevet i kapittel gjennom en kvalitativ analyse.

3.5. Fenomenologisk analyse med meningsfortetning

Analysen i studien er inspirert av fenomenologisk tenkning, men også av en tolkende tilnærming. Jeg har jeg tatt for meg innholdet i datamaterialet. Jeg har sett på hva forskningspersonene har fortalt i intervjuene. Jeg har også analysert fotografier av verksteder gjennom en semiotiskinspirert analyse i kapittel 4.2. Materialet er lest fortolkende, med den hensikt å forstå meningen med pedagogenes tanker.

Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold

I den første fasen forsøkte jeg å bli kjent med datamaterialet, og få et helhetsinntrykk. Jeg leste igjennom hele materialet, og lette etter temaer under problemstillingen og forskningsspørsmålene. Hovedfokusering er «Rommet som den tredje pedagog». Jeg har gjort en meningsfortening til temaene mediering, lyttende pedagogikk, og pedagogisk dokumentasjon. Jeg har forsøkt å fjerne mest mulig av irrelevant informasjon, og fortette det som er sentralt i forhold til mine forskningsspørsmål. I følge Kvale og Brinkmann (2009) skjer det en meningsfortetting ved at forskeren forkorter forskningspersonenes uttalelser og komprimerer lange setninger til kortere setninger. Sammenfatningen representerer min forskerforståelse av datamaterialet. Denne forståelsen har hatt innflytelse på den endelige fortolkningen.

Begreper, temaer og koding

Den andre fasen skulle det meningsbærende i materialet finnes frem, og det relevante for problemstillingen skulle skilles ut. Dette krevde en systematisk gjennomgang av de transkriberte intervjuene og identifisering av tekstbiter som ga kunnskap og informasjon om kategoriene. Teksten ble markert etter nøkkelord/kodeord som anga hvilken informasjon tekstdelen ga. Denne prosessen kalles koding.

I følge Miles & Huberman (1984) er en kode et utsnitt av teksten, ofte en setning eller et avsnitt, og klassifiserer informasjon. Koding blir et verktøy for å påvise og organisere meningsbærende informasjon. Dette er nyttig for å finne, ta ut og så slå sammen alle tekstdeler som kommer under et spørsmål, et begrep eller tema. (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010) Koding benyttes for å organisere meningsfulle utsnitt av teksten og bidrar til å redusere og ordne datamaterialet, slik at analyseringen blir lettere. Forskeren ordner teksten etter analytiske kategorier ut i fra sentrale begreper for analysen. Kategoriene kan komme fra selve materialet i form av temaer som behandles der, induktive koder, eller fra problemstillingen og nøkkelbegreper, deduktive koder. Koding er tidkrevende, og kun et ledd i fortolkningsprosessen. Den er en forutsetning for å hente ut meningsinnholdet og tolke det, men kan ikke erstatte selve fortolkningen. Ren koding innebærer kun kategorisering av det som står i en tekst.

Kvalitativ analyse vektlegger at kodingen ikke må stykke opp teksten slik at helheten blir borte, da kodingen skal bidra til et konsentrert meningsinnhold. Kodingen kan ikke skilles klart fra fortolkningsprosessen. Under fortolkningsprosessen vil forskeren gå fra primært beskrivende koder til mer og mer tolkende eller teoretiske koder (Thaagard, 2009).

Beskrivende koder ligger nært opptil meningsinnholdet i datamaterialet. Tolkende koder viser til sammenhenger, begrep eller perspektiver som reflekterer hvordan tendensene i materialet kan forstås og tolkes.

Kondensering

Den tredje fasen av analysen tar utgangspunkt i kodingen, i den hensikt å abstrahere meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene. Forskeren kondenserer ved å trekke ut de tekstdelene hun anser som meningsbærende. Det reduserte materialet ordnes så etter kodeord, som kan settes opp i tabeller eller matriser. Her fylles inn informasjon fra forskningspersonene som har den aktuelle koden. Dette blir utgangspunktet for å skrive en mer fortettet tekst. Her kan det også velges ut sitater som illustrerer meningene under de forskjellige kodene. Denne fasen innebærer å utvikle kategorier som er mer abstrakte enn de opprinnelige kodene. (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010)

Sammenfatning

Den siste fasen innebærer å sammenfatte materialet for å utforme nye beskrivelser og begreper. Forskeren må nå vurdere om inntrykket hennes sammenfattende beskrivelser er i samsvar med det opprinnelige materialet. Hensikten er å identifisere mønstre og sammenhenger i dataene som ikke umiddelbart er synlige. (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010)

Etter å ha transkribert intervjuene, gått gjennom bildemateriale og de manuelle observasjonsnotatene, gikk jeg på nytt gjennom problemstilling og forskningsspørsmål som struktur for analysen. For å få oversikt over mitt materiale, systematiserte jeg empirien ut i fra forhåndsbestemte temaer ville belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det var også nødvendig å få en god oversikt med tanke på best mulig relabilitet og validitet. Jeg komprimerte materialet som så ble klassifisert i forhold til fokuseringene rommet som den tredje pedagog, lyttende pedagogikk, og pedagogisk dokumentasjon. Det reduserte materialet mitt ble så ordnet etter kodeordene/nøkkelord, som ble videre utgangspunkt for en mer fortettet tekst.

3.6. Deskriptiv analyse av fotodokumentasjon

Etter å ha intervjuet forskningspersonene i min undersøkelse ba jeg om å få fotografere verkstedene inne på basene. Dette var avtalt i forkant. Jeg gjør en deskriptiv kvalitativ analyse av fotodokumentasjonen i tilknytning til analysen av hvordan formingsverkstedene ser ut i de tre undersøkelsesbarnehagene. Min analyse er inspirert av to semiotiske begreper, nemlig denotasjon og konnotasjon.

En semiotisk analyse kan forstås som en analyse for å dekonstruere de tegn og koder som for eksempel en tekst eller et bilde kan bestå av. Et tegn kan være noe som står i stedet for noe annet og som har en betydning. I en semiotisk analyse bruker man ulike begreper for hvordan man beskriver det man ser. (Gillespie og Toynbee, 2006)

Denotasjon og konnotasjon

Denotasjon er når man beskriver akkurat det man ser. Eksempelvis på et bilde av en pedagogisk dokumentasjon: Her ses en veggplakat med fotografier og tekst. De som kjenner til denne måten å jobbe på, har en felles forståelse for at dette kan være pedagogisk dokumentasjon. Dette siste kan kalles konnotasjon, som omfatter kulturelle assosiasjoner. Denotasjon er den direkte meningen, mens konnotasjon er den indirekte tilleggsmeningen. (Gillespie og Toynbee, 2006)

Sammenfatningsvis er en semiotisk analyse en analyse av tegn. Tolkningen inkluderer denotasjon, det man ser, og konnotasjon, fortolkning av det man ser. Disse begrepene benyttes for å forstå de koder og konvensjoner som ligger bak tegnene.

3.7. Hermeneutisk tolkning av identifiserte mønstre

Når jeg gjennom den fenomenologisk inspirerte meningsfortetningen har identifisert mønstre i mitt empiriske materiale har jeg i neste analyseomgang tolket mønstrene. Thagaard (2010, s. 39) beskriver hermeneutikk på følgende måte:

Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger, gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn hva som er umiddelbart innlysende. Denne type tilnærming vektlegger at det ikke finnes noen egentlig sannhet. Et fenomen kan tolkes på ulike nivåer. Prinsippet er at bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Deler forstås i lys av større helhet.

I denne studien er det pedagogenes utsagn som tolkes, sammen med analysen av organiseringer av undersøkelsesbarnehagens verkstedrom. Dette ved å se etter hvordan barnehagepedagogene forstår rommet som den tredje pedagog og hvilket fokus de har på estetisk virksomhet. Fenomenet «rommet som den tredje pedagog» ses i sammenheng med den Reggio Emilia inspirerte pedagogiske filosofien, med fokus på estetisk virksomhet. En forståelse for noe kan vanskelig være en endelig sannhet. Det samme gjelder tolkningen av pedagogenes kunstdidaktiske overveielser, hvilket barnsyn som kom frem både under intervjuene og organiseringen av rommene. Dette gjelder også materialenes tilgjengelighet for barnene. En hermeneutisk tolkning av identifiserte mønstre i denne studien åpner for en vektlegging av meningsinnholdet i teksten. De artikulerte forståelsene hos pedagogene sammen med organiseringen av verkstedrommet vurderes her av meg i sin kommunikative betydning innenfor en kultur og i relasjon til de konsekvensene pedagogenes prioriteringer kan føre til. De kvalitative dataene i denne studien som analyseres og tolkes, og disse påvirkes av mine egne forforståelser som forsker.

Analysen og fortolkningen glir over i hverandre. Funnene i min empiri ses i lyset av Reggio Emilias pedagogiske filosofi og i et sosiokulturelt perspektiv.

Thagaard (2010) skriver om identifisering av mønstre til tolkning, at et viktig spørsmål når det gjelder tolkning av resultater er hvordan mønstre og sammenhenger i dataene kan forstås. Hun skriver at hele formålet med en kvalitativ analyse er å utvikle forståelse av dataene som går utover det som kommer frem i intervjuene.

Under strukturering og analysering av empirien til denne studien om «Rommet som den tredje pedagog», var det flere mønstre som var identifiserbare. Dette var mønstre i didaktiske perspektiver, og mønstre i forståelsen av verkstedet som et rom for estetisk virksomhet.

Materialet ble analysert i en deskriptiv fase og en tolkende fase. Kategorier som settes opp i en tidlig fase av analysen får et deskriptivt siktemål, fordi det da blir viktig å få god oversikt over materialet. Fangen (2004, s. 210) betegner disse fasene som *erfaringsnære* og

erfaringsfjerne. Erfaringsnære beskrivelser knyttes til forskningspersonenes beskrivelser og bidrar til å fremheve det meningsinnhold som vi mener at forskningspersonene gir uttrykk for. Begreper som speiler forskerens refleksjoner av hvordan mønstrene kan tolkes, betegnes som erfaringsfjerne. Disse begrepene viser til hvordan forskeren tolker tendensene. I min analyse og tolkning av resultatene har forskningslogikken i bruk vært abduktiv og jeg har i analysen pendlet mellom teori og empiri.

Under identifiseringen av mønstre i det innsamlede materialet kom de erfaringsnære beskrivelsene til forskningspersonene frem under beskrivelsen av empirien. Under tolkningen av teksten ble tilnærmingen mer erfaringsfjern, da de identifiserte mønstrene som tredde frem speilte mine egne refleksjoner som forsker, og ble knyttet til perspektiver som kunne støtte tolkningene.

3.8. Forskningsmetodiske overveielser

Problemstillingen og forskningsspørsmålene var med på å bestemme hvilke metoder som skulle benyttes for å undersøke om mine antagelser var i overensstemmelse med virkeligheten. Jeg ønsket å strukturere en studie med hensikt til å bidra med kunnskap om pedagogers forståelse av rommet for estetisk virksomhet i Reggio Emilia inspirerte barnehager, og valgte da en samfunnsvitenskapelig metode med et kvalitativt design.

Jeg har tre forskningspersoner fra tre ulike barnehager, men med et felles trekk i at de i sine informasjonstekster beskriver seg som Reggio Emilia-inspirerte barnehager. Jeg har ikke som hensikt å gjøre en komparativ studie av disse tre, men min hensikt er å beskrive den variasjon i forståelse av rommet som den tredje pedagogen – med fokus på estetisk virksomhet- som disse tre barnehagene viser gjennom de tre pedagogene.

Kunstner-lærer-forsker-perspektiv i dialog med materialer

Før jeg begynte på denne studien om rommet som den tredje pedagog, med pedagogers forståelse av rommet for estetisk virksomhet i Reggio Emilia inspirerte barnehager, hadde jeg en forforståelse som utgangspunkt. Jeg antok at det var en klar sammenheng mellom det å

være en Reggio Emilia barnehage, og det å drive en virksomhet med utstrakt kunstdidaktisk fokus. Jeg forventet å se verksteder og bruk av disse som viste denne sammenhengen.

For å samle inn empiri til min studie måtte jeg imidlertid forske i en kultur jeg selv har hatt flere roller i. Jeg er utdannet barnehagepedagog, faglærer i Kunst og håndverk, og har jobbet pedagogisk leder i barnehage. Periodevis har jeg jobbet som billedkunstner på heltid, og hatt engasjement som kunstpedagog i barnehage. Da jeg var ansatt som pedagogisk leder, representerte jeg barnehagen jeg jobbet i i et av kommunens Reggio Emilia nettverk. Dette var en fordel med tanke på forståelse for forskningspersonenes situasjon, men også en utfordring med tanke på å kunne evne å se kulturen i barnehagens verksted med et nytt friskt blick.

Thagaard (2010) skriver at det kan være store utfordringer knyttet til å få innsikt i de sider ved en kultur som både forskningspersoner og forsker tar for gitt. Når forskningspersoner og forsker har samme bakgrunn, kan det føre til at forskeren har problemer med å stille spørsmål ved forhold som i kulturen oppleves selvfølgelige. For en som observerer sin egen kultur, er det sentralt å kunne se sin egen kultur med andres øyne. Når det som observeres skjer hvor forskeren har erfaringsbakgrunn, kan det være en utfordring å stille relevante spørsmål.

I møte med verkstedene til forskningspersonene var jeg nødt til å distansere meg fra min egen dialog med materialene. Jeg måtte sette til side materialenes dialog med meg som kunstner, og min dialog med materialene som pedagog. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) forklarer at det er forventet at kvalitativ forskning skal vise funn i resultater av forskningen, og ikke være et resultat av forskerens subjektive holdninger. Dette kan sikres gjennom bekreftbarhet. Forskeren må da vektlegge grundig beskrivelse av forskningsprosessen, slik at leseren kan følge og vurdere disse. I klargjøringen er det viktig at forskeren er selvkritisk til hvordan prosjektet er gjennomført. Bekreftbarheten kan også støttes av annen litteratur. Gjennom min nøyaktige beskrivelse av metodologiske overveielser har jeg prøvd å styrke bekreftbarheten i min studie.

Forskningsetikk

Under innsamlingen av empirien til oppgaven, har jeg forholdt meg til retningslinjene fra NESH, Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. Retningslinjene kan sammenfattes til tre typer hensyn. Forskningspersonenes rett til

selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere forskningspersonenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010)

Forskningspersonenes rett til autonomi og selvbestemmelse

Alle som deltok i undersøkelsen og som ble spurt om å delta, ble opplyst om sin rett til å bestemme over sin deltakelse. Forskningspersonene skulle kunne gi uttrykkelig informert og frivillig samtykke til å delta. Pedagogene kunne trekke seg til hvilket som helst tidspunkt, uten å være nødt til å begrunne det eller oppleve negative konsekvenser.

Det er et krav om informert samtykke, der det er opplagt hvilke personer som deltar. I forkant av intervjuene og fotograferingen, ble det hentet inn samtykke. Deltakerne ble opplyst om at jeg som forsker ivaretok konfidensialitet og ikke brukte opplysningene slik at noen av dem skulle kunne identifiseres. Opplysningene om personene som deltar er anonymisert ved å gi barnehagene fiktive navn, og forskningspersonene er kalt P1, P2, P3.

4. PEDAGOGENES PERSPEKTIV PÅ ROMMET SOM DEN TREDJE PEDAGOG

Kapittel fire er studiens resultatkapittel hvor materialet analyseres og tolkes, for å gi underlag for å besvare de tre forskningsspørsmålene. Jeg innleder i 4.1. med en fremstilling av pedagogenes fortellinger om hvordan de tenker om Reggio Emilias filosofi konkretisert i begrepene pedagogisk dokumentasjon, barnsyn, og lyttende pedagogikk. I delkapitlet 4.2. analyseres og tolkes pedagogenes utsagn om rommet som den tredje pedagog. I dette kapitlet analyseres også fotodokumentasjonen av verkstedsrommene i de tre barnehagene. Til slutt i delkapittel 4.3. analyserer jeg innholdet i pedagogenes tanker om rom for estetisk virksomhet.

4.1. Innslag av Reggio Emilias filosofi i pedagogenes fortellinger om det didaktiske arbeidet i barnehagen

Jeg vil først gi en beskrivelse av pedagogenes artikulerte overveielser i forhold til pedagogisk dokumentasjon og deretter av deres barnsyn med vektlegging av dialogen. Pedagogene er skolert i norsk barnehagekontekst, og Reggio Emilia virker ikke å være et viktig begrep. Tankegangen er allerede integrert i barnehagens pedagogikk så sterkt at pedagogene ikke lenger kjenner igjen den som spesifikt Reggio Emilia. Et perspektiv som fremstår sterkt er barns medvirkning. Det kan spores tilbake til posthumanistisk tenkning (jamfør Ninni Sandviks (2013) avhandling), hvor rom, natur, barn, voksen og materialer blir plassert i samme verden. Det er i den tenkningen at rommet blir betydningsfullt for hva som blir til.

I følgende utdrag av et intervju vises pedagogens kritiske holdning til Reggio Emilia-filosofien.

Intervjuer: Hvordan forstår du Reggio Emilia sin filosofi?

P2: Det var et stort spørsmål. Jeg tenker at filosofien er noe forherliget som mange er ukritiske til, som må ses i sammenheng med etterkrigstiden og fasismen. I barnehagen vår er vi mer opptatt av relasjoner. Alle barna har primærkontakter. Men jeg ser en voldsom påvirkning fra Reggio Emilia i kommunens nybygde barnehager, og det blir

mye fokus på møblering blant annet. Men det er jo det som skjer mellom bordene som er viktig.

I intervjuet med P3 konstaterer pedagogen at Reggio Emilia ikke er noe hun kjenner til godt:

Jeg var ansatt i en Reggio Emilia-inspirert barnehage tidligere, men det ble ikke snakket så mye om Reggio Emilia. Jeg følte ofte at det hang litt i løse luften. For meg handler filosofien om kreative barn som får medvirke sammen med tilstedeværende voksne rundt seg. Jeg skulle gjerne visst mer om dette.. [P3]

Det fins allikevel i intervjumaterialet rikelig med underlag for analyse av hvordan pedagogisk dokumentasjon, lyttende pedagogikk, dialog og medvirkning beskrives av pedagogene.

4.1.1 Pedagogisk dokumentasjon

Barnehagene som deltok i undersøkelsen hadde alle en Reggio Emilia-inspirert profil utad, da dette var ett av kriteriene under utvelgelsen av forskningspersoner. I barnehagene i Reggio Emilia er pedagogisk dokumentasjon og dialog en integrert del av virksomheten. Den pedagogiske dokumentasjonen er i følge Kolle, Larsen og Ulla (2010) et virkemiddel for å informere foresatte, ansatte og besøkende om virksomheten, vise hvordan barn lærer, og som et utgangspunkt for endrings- og utviklingsarbeid hos personalet. Dokumentasjonen blir ansett som en tilkobling til eiere av barnehagen og foreldre, barns læring, og til personalets stadige læringsprosesser. Resultatene av analysene i dette delkapittel er samlet under følgende deloverskrifter: *Pedagogisk dokumentasjon som en del av rommet*, *Digital dokumentasjon og veggplakater*, *Personalet i en læresituasjon*, *Hva innebærer pedagogisk dokumentasjon og hva ligger i «dialogen»?* , og *Pedagogisk dokumentasjon som refleksjonsgrunnlag*.

Pedagogisk dokumentasjon som en del av rommet

I forhold til begrepet pedagogisk dokumentasjon viser pedagogene ulike responsmønstre. Et mønster er at pedagogisk dokumentasjon er å henge ting barna har laget på veggene. Et annet er omtale av prosjekt som har fått som resultat at en utstilling er skapt.

Jeg fikk inntrykk av at personalet i Cobra Barnehage hadde jobbet mye med pedagogisk dokumentasjon, både i form av innhold og bruksområder. Det var satt av tid til refleksjoner rundt dokumentasjonene på personalmøter. Dokumentasjonene fungerte på det viset slik som

Kolle, Larsen og Ulla (2012) beskrev i form av å være utgangspunkt for endrings- og utviklingsarbeid for personalet. De pedagogiske dokumentasjonene ble benyttet som redskap for å sette i gang refleksjoner hos de ansatte i barnehagen, men også som et virkemiddel for kunnskapsbygging for deltakerne i Reggio Emilia-nettverket.

Ut i fra P1s beskrivelser av hvordan de ansatte presenterte barnas arbeid i montere sammen med en synliggjøring av prosessen på veggaviser, ble barnas arbeid og resultater løftet frem og kunne bidra til både estetiske opplevelser og inspirere til videre kunstdidaktisk aktiviteter.

De kunstdidaktiske overveielsene i forhold til bruk av pedagogisk dokumentasjon besto i å bidra til estetiske opplevelser, løfte frem resultatene av barnas arbeid, og synliggjøre prosesser, utvikling og ny forståelse hos barna i arbeid med formingsprosjekter. Rommet ble et pedagogisk virkemiddel ved å ha faste vegger, glassmontere, og en flatskjerm med digital lysbildevisning, som var forbeholdt pedagogisk dokumentasjon rettet mot både barna, personalet og foresatte. På det viset fungerte rommet som den tredje pedagog med fokus på estetisk virkemiddel, og dokumentasjonene ble en del av rommet.

Den pedagogiske dokumentasjonen ble videre en del av dialogen, ved at barnet ble sett og hørt gjennom sine mange språk. Dokumentasjonen fungerte som et bindeledd mellom et prosjekt sammen med barna, og de som tok stilling til dokumentasjonen.

Jeg fikk ellers inntrykk av at forståelsen av dialogen i det estetiske- og kunstdidaktiske perspektivet i bruken av rommet ble omtalt som «lyttende pedagogikk» og «medvirkning» om hverandre. Når P1 fortalte om hvordan medvirkning ble prioritert, viste hun til det å lytte aktivt til barnet både nonverbalt og artikulert. Under intervjuet ble forståelsen av dialogen underlagt betraktninger rundt barnas medvirkning.

Digital dokumentasjon og veggplakater

P1 i Cobra Barnehage forteller under intervjuet at bruk av pedagogisk dokumentasjon er en del av hverdagen for personalet, både sammen med barna og under personalmøter. P1 beskriver hvordan de benytter vegger i garderoben til dokumentasjon. Tre aldershomogene barnegrupper på til sammen 30 barn deler garderoben, og hver gruppe har en egen vegg til å henge opp dokumentasjoner. Personalet forsøker å oppdatere den pedagogiske dokumentasjonen en gang i uken. Den pedagogiske dokumentasjonen består i veggplakater,

digitale bilder som avløser hverandre på en flatskjerm, og utstilling av barnas prosjekter i glassmontere. P1 forklarer at hensikten er å gjøre virksomheten transparent, og bidra til refleksjon.

I blant benytter Cobra Barnehage pedagogisk dokumentasjon som utgangspunkt for basemøter. Basemøtene er et fora for de ansatte på basen. P1 forteller hvordan hun har vist frem dokumentasjoner fra prosjektarbeid med barna, med det formålet å dele av sin kunnskap og sette i gang refleksjoner hos personalet. P1 benytter også pedagogisk dokumentasjon fra arbeidet med barna i møtene med Reggio Emilia-nettverket, hvor deltakerne diskuterer hverandres pedagogiske praksis. For P1 er dokumentasjoner også et kunstdidaktisk virkemiddel, da hun viser prosessene i kunstprosjektene sammen med barna og benytter ulike kunstneriske uttrykksmåter for å synliggjøre arbeid med tema.

P1 forteller at pedagogisk dokumentasjon og medvirkning er et prioritert område i personalarbeidet, og beskriver medvirkning som et samlebegrep for dialog og lyttende pedagogikk. For P1 handler det om å ta barna på alvor, og at de voksne må være helhjertet til stede. Lyttende voksne som inntar en ydmykhet ovenfor barns nysgjerrighet og utforskertrang.

Personalet i en læresituasjon

I Cornelle Barnehage forteller P2 om at de forsøker å benytte pedagogisk dokumentasjon, også som en del av det kunstdidaktiske. Imidlertid hadde det vært stor utskiftning i personalgruppa, og at de derfor er i en læresituasjon i forhold til dette. Personalet jobber jevnlig med å lage dokumentasjoner til å henge opp på veggene, og har rammet inn områder på veggen med sort teip som de benytter fast til dette formålet. P2 forklarer at personalet er i en læreprosess på hva og hvordan de skal dokumentere. En av hensiktene med dokumentasjonene er å inspirere barna. I forhold til det kunstdidaktiske perspektivet mener P2 at dokumentasjonene ofte har et kunstnerisk uttrykk med sammensatte tekster i form av tekst, fotografi og noe barna har laget. Personalet lager dokumentasjoner først og fremst for å synliggjøre arbeidet med bestemte temaer, som for eksempel «vann», «kjøretøy» og «advent».

P2 forteller videre at dokumentasjonene sjelden er enten kunstnerisk eller fra et bestemt område i Rammeplanen. Det ene går litt over i det andre, og noen ganger blir det laget

veggplakater som viser barnegruppa på tur. Forståelsen for hva en pedagogisk dokumentasjon er varierer i personalgruppa.

I forhold til dialog og pedagogisk dokumentasjon, benytter P2 begrepet «medvirkning» og forklarer at i medvirkning ligger det både dialog og lyttende pedagogikk. P2 mener at pedagogisk dokumentasjon kan fungere som et bidrag til dialog mellom barna og involverte voksne, gjennom å være knagger i samtaler mellom barn - foreldre, foreldre - personalet, personal - personal, foreldre - foreldre, og barn-barn.

Hva innebærer pedagogisk dokumentasjon og hva ligger i «dialogen»?

Jeg fikk gjennom analysen av intervjuene en forståelse av at hensikten med pedagogisk dokumentasjon i stor grad handlet om å synliggjøre aktivitetene i barnehagehverdagen og at personalets tolkning av hva en pedagogisk dokumentasjon var, hang sammen med hvor lenge de hadde vært ansatt. Dette forklarte P2 ved å vise til at det hadde vært stor utskiftning i personalgruppa som var i en læresituasjon i forhold til å dokumentere. Det fremsto som uklart hva pedagogen la i en pedagogisk dokumentasjon.

Barnehagen hadde innrammede områder på veggene som var forbeholdt pedagogiske dokumentasjoner. Rommet fungerte som den tredje pedagog gjennom at veggene ble benyttet som et kommunikasjonsmiddel. Fokuset på den estetiske virksomheten kom til uttrykk ved at formingsaktiviteter ble synliggjort gjennom blant annet pedagogiske dokumentasjoner.

Pedagogisk dokumentasjon som refleksjonsgrunnlag

P3 i Camelia Barnehage forteller at personalet benytter dokumentasjon både opp mot estetisk virksomhet og ellers.

P3: «..vi dokumenterer det som skjer, ved å henge det opp siden av produktet barna har laget, bildene deres, og så får vi barna til å kommentere..». P3 beskriver hvordan de lager pedagogisk dokumentasjon, ved å lage veggplakater med fotografier og kommentere med tekst under. Hun ønsker veggplakatene som et refleksjonsgrunnlag for både barna, personalet og foreldrene. Dokumentasjonene er også ment å synliggjøre de ulike prosjektene de jobber med. P3 presiserer at dokumentasjonene blir hengt opp i en høyde tilpasset barna, slik at de

skal ha muligheten til å samtale seg i mellom, bli inspirert, og bidra til samtaler mellom barn og voksen.

P3 forteller videre at hun synes det er vanskelig å presisere hva som var pedagogisk dokumentasjon, og hva som ikke er det. Hun ønsker først og fremst at barna skal få noe ut av dokumentasjonene, og at personalet skal bli inspirert til å jobbe videre med de ulike temaene.

En pedagogisk dokumentasjon P3 forteller om, fungerer som en bruksanvisning for hvordan barna kan leke med et rør- og kuleopplegg satt sammen av mange doruller.

I forhold til vektlegging av dialogen forteller P3 at barnehagen ønsker å ha fokus på medvirkning, dialog og det kompetente barnet, og mener at dette er i tråd med Reggio Emilias pedagogiske filosofi. P3 beskriver samhandling med barna og imøtekommelse av barnas initiativ som sentralt for dialogen, og at personalet benytter begrepet «medvirkning» mer enn dialog og lyttende pedagogikk.

4.1.2 Sammenfatning av mønstre i syn på pedagogisk dokumentasjon

Felles for undersøkelsesbarnehagene i forhold til didaktiske overveielser, er at pedagogisk dokumentasjon ble benyttet som en synliggjøring av barnas prosesser frem mot et produkt. Selve dokumentasjonene var ofte en kombinasjon av noe barna hadde laget, fotografier og tekst. Pedagogene fortalte at for dem var pedagogisk dokumentasjon veggplakater med bilder og tekst, og en av forskningspersonene supplerte med å benytte multimedia som ble vist på flatskjerm i garderoben. Det gjennomsiktige aspektet virket fremtredende, hvor synliggjøring av tema var utgangspunktet. De pedagogiske dokumentasjonene ble hengt opp på faste plasser på veggene, og oppdateringen av disse foregikk sporadisk. Det var ulik forståelse for hva pedagogene la i begrepet «pedagogisk dokumentasjon» og dokumentasjonenes hensikt. Kun en av barnehagene hadde pedagogisk dokumentasjon som et prioritert tema på personalmøter og samarbeidet tett med kommunens Reggio Emilia-nettverk, og viste en bevissthet rundt dokumentasjon som et verktøy for å reflektere over barns kunnskapsbygging og kompetanseheving hos personalet. De pedagogiske dokumentasjonene virket å være tverrfaglige, og reflekterte temaer som barnehagene jobbet med. Dette med unntak av barnehagen som bevisst benyttet dokumentasjon for å inspirere til ytterligere formingsaktiviteter.

Det overgripende mønsteret i forhold til bruk av pedagogisk dokumentasjon er vekt på tverrfaglighet og synliggjøring av temaer barnehagene arbeidet med.

Rinaldi (2006) hevder at det viktigste med dokumentasjon er hvem som observerer og hvem som blir observert. Hun sier at den som fotograferer eller lager et dokument, dokumenterer i virkeligheten ikke barnet, men sine egne kunnskaper, forestilling og ide. Det blir en synliggjøring av hva som blir verdsatt i barnas læreprosesser, av pedagogen.

Bevisstheten rundt pedagogisk dokumentasjon som en synliggjøring av egne kunnskaper kom til syne i den første undersøkelsesbarnehagen, gjennom å være prioritert som virkemiddel på personalmøter. I ettertid av undersøkelsen ser jeg at intervjuguiden kunne vært nærmere gjennomarbeidet, med flere følgespørsmål under bruken av pedagogisk dokumentasjon. På den annen side kom det godt frem hvilke pedagoger som hadde jobbet systematisk med denne observasjonsmåten, og hvem som laget veggplakater for å vise hva barna hadde holdt på med.

Rommets funksjon som den tredje pedagog i sammenheng med pedagogisk dokumentasjon kommer til syne ved at veggene har faste områder bestemt til å formidle inspirasjon, tema, barns kunnskapsbygging og kompetanseheving hos personalet.

4.1.3 Det kompetente barnet, medvirkning og dialog

Bevisstheten om dialogen opp mot pedagogisk dokumentasjon kommer i varierende grad til syne. Ved spørsmål om tanker rundt dialogen, trakk pedagogene inn begreper som lyttende pedagogikk og medvirkning. Her kunne intervjuguiden vært mer spissformulert opp i mot betydningen av dialogen, for å komme dypere inn på pedagogenes barnsyn. I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for resultatet av analysen av pedagogenes utsagn om syn på barn, medvirkning og dialog. Jeg har samlet resultatene under deloverskriftene *Et tiltalende verksted med varierte sanseerfaringer*, *Reell medvirkning for barnet?*, og *Barnet skal få tid og rom til å komme i dialog med materialene*.

Et tiltalende verksted med varierte sanseerfaringer

P1 forteller at i Cobra Barnehage er det fokus på medvirkning, dialog og troen på det kompetente barnet. Dette skal gå som en rød tråd gjennom virksomheten, og også prege

organiseringen av verkstedene. P1 beskriver hvordan tanken om medvirkning og tilpasning til aldersgruppen lå til grunn for organiseringen av verkstedet, med tanke på kunstdidaktiske overveielser. P1 forteller videre at hun ønsker å gi barna estetiske opplevelser gjennom en tiltalende presentasjon av materialer, og at barna skal få mulighet til varierte taktile erfaringer i formingsprosjekter. P1 viser til at barnet skal møtes som kompetent og ressursrikt, men at sikkerheten også må ivaretas da barna hun jobber med er mellom 1 og 2 år, og har en tendens til å putte det de finner i munnen. Følgelig er verkstedet ofte avstengt, og benyttes av barna når en voksen har anledning til å bli med.

Pedagogen ved Cobra Barnehage ser barnet som resurssterkt og kompetent, og ønsker å gi barnet mulighet for medvirkning når hun viser til kunstdidaktiske overveielser. I praksis får barnet mulighet til å medvirke og vise sine resurser når personalet tar seg tid til å lytte og imøtekomme.

Reell medvirkning for barnet?

I Cornelle Barnehage er det fokus på medvirkning og at det kompetente barnet skal løftes frem, forklarer P2. Dette gjelder også ved kunstdidaktiske overveielser. Imidlertid sier P2 at hun er usikker på hvor reell barnas medvirkning er, forklarer at de voksne som regel har bestemt hva barna skal få bestemme på forhånd og at tilgangen til både materialer og bruken av disse styres av personalet.

Refleksjonene til P2 kan støttes av Elisabeth Nordin-Hultman (2004) som beskriver at bruken av rom og materiell i stor grad er styrt av dagsrytmen og at barna ikke har fri tilgang. Gjennom planlegging av dagen og styring av bruk av rommet gis barnet i realiteten liten kontroll over egen tid, rom og aktiviteter. Dette leder til små muligheter for innflytelse for barna, og stiller store krav til tilpasning.

Vi har jo satsningsområdet i årsplanen, hvor vi skal ha særlig fokus på medvirkning, dialogen og det kompetente barnet. De to elementene er i tråd med Reggio Emilia da.
[P3]

Da jeg begynte å jobbe som pedagogisk leder, var det mye fokus på medvirkning for barna. Det startet med at ungene skulle få velge hvilken farge de ville ha på koppen.. Ja, jeg husker det evige dilemmaet om hva medvirkning egentlig innebar. Her har det

skjedd mye. Nå ser det viktigste som samhandling med barna, og imøtekomme initiativ.

Barnet skal få tid og rom til å komme i dialog med materialene

P3 i Camelia Barnehage beskriver synet på barnet som selvstendig, kompetent, resurssterkt, og vektlegger medvirkning gjennomgående. I forhold til kunstdidaktiske overveielser, forklarer P3 at barna får muligheten til å utforske materialer og uttrykk uten at aktiviteten styres av de voksne, annet enn gjennom å tilrettelegge med materialer. Personalet er bevisst på å ikke gripe inn og blande seg, slik at barnet skal få tid og rom til å komme i dialog med materialene. Barna oppfordres også til å benytte verkstedet fritt, dersom det passer inn i planene, og har til en hver tid materialer fremme som barna kan disponere. Dette gjelder først og fremst barna mellom 3 og 6 år. De yngste barna i barnehagen får utfolde seg på verkstedet og med materialene i følge med en voksen, når det passer inn i planene og dagsrytmen.

Også P3 i Camelia Barnehage uttrykte et barnsyn i tråd med P1 og P2, som alle beskrev barnet som kompetent og resurssterkt. Gjennom gi barna mulighet til fri utforskning av materialer og uttrykk, får barna mulighet til å eksperimentere seg frem til nye teknikker og videre inspirere hverandre.

P3: Vi har ei jente her som stadig inspirerer de andre ungene, gjennom de nye måtene hun gjør ting på og en overraskende måte å ta i bruk materialer på. Ungene blir så selvstendige når de får lov å eksperimentere ut i fra eget initiativ.

P3 beskrev medvirkning som sentral i måten materialene var organisert på og under innredningen av rommene. Barna ble oppfordret til å bruke verkstedet etter eget initiativ. Dette gjaldt bare de eldste barna i barnehagen, som i tillegg måtte finne tid og rom til formingsaktiviteter ut i fra planlagte aktiviteter og dagsrytme.

De tre pedagogene ser barnet som kompetent og resurssterkt. I didaktiske overveielser er fokuset på medvirkning sentralt. For barna mellom 1 og 2 år er det stor grad av styring, selv om pedagogene forklarer medvirkning for barna som gjennomgående ved virksomheten.

Sammenfatning av mønster i pedagogenes perspektiver

En sammenfatning av hovedmønstrer i hvordan pedagogene har beskrevet didaktiske perspektiver viser et felles syn på barnet som resurssterkt og kompetent, hvor vektleggingen av barnets mulighet til medvirkning var gjennomgående i didaktiske overveielser og bruken av rommet. Forståelsen av Reggio Emilias filosofi varierte, men det å lytte aktivt til barnet og tilrettelegge medvirkning ble fremhevet av alle de tre pedagogene.

4.2. Rommet som den tredje pedagog i denne studien

I dette delkapittelet presenterer jeg analyseresultater som svarer på forskningsspørsmål 2 i denne studien, nemlig «Hvordan er rom eller verksteder for estetisk virksomhet organisert og hvordan beskriver pedagogene rommets betydning for det didaktiske arbeidet?»

Jeg gjør en meningsfortetting rundt søkområdene verksted og materialer med fokus på pedagogers forståelse av rommet for estetisk virksomhet i Reggio Emilia-inspirerte barnehager. Materialet er systematisert ut i fra en meningsfortetting av sentrale tema. Jeg vil først legge frem funn vedrørende verksteder og materialer i forskningspersonenes verksted, gjennom en deskriptiv analyse av fotodokumentasjonen fra forskningspersonenes formingsverksteder.

Denne oversikten knyttes til de tre barnehagene, og de tre pedagogene. Deres didaktiske overveielser har gitt underlag for analysen som beskriver pedagogenes syn på rommets betydning for det didaktiske arbeidet.

Verksteder og materialer

Jeg går nå igjennom fotodokumentasjonen fra verkstedene der mine forskningspersoner hadde ansvar, og har gjennom gjentatte studier av fotodokumentasjon konstruert følgende kategorier: 1. Kunstdidaktisk perspektiv, 2. Verkstedet som rom for estetisk virksomhet, 3. Pedagogens barnesyn uttrykt i didaktiske overveielser. Disse kategoriene har vært veiledende i analysen. Begrepet «rommet som den tredje pedagog» ses som gjennomgående tema, og får

betydning gjennom de tre kategoriene jeg har konstruert. Først gir jeg en denotasjon av bildet, og deretter en konnotasjon.



Fotografi 1. Et verksted for barnehagebarn og elever i grunnskolen.

Fotografi 1 viser et stort rom med mange beholdere- og hyller fylt med ulike materialer. Lengst inne i rommet er det grupperinger med små bord og stoler rundt. De fleste av materialene ligger fremme omtrent en meter fra gulvet, og er godt synlige. Materialene er nøye sortert, etter farger, størrelser, struktur og kategori. I taket foran vinduet henger en skulptur/gjenstand i blankt materiale.

Det kunstdidaktiske perspektivet kommer tydelig frem her gjennom organiseringen av materialer, møblering, belysning og inspirasjon. Dette er et verksted etter Reggio Emilias ånd, noe som pedagogen som arbeider her også tilstreber. Materialene som tilbys her, er utelukkende gjenbruksmateriell fra industrien i nærmiljøet. De ulike delene er ryddet frem. Her er det flere arbeidsstasjoner tilpasset barn i barnehagealder og grunnskole, og utallige materialer sirlig sortert og med høy grad av tilgjengelighet. Det er et godt lys for skapende aktiviteter.

Verkstedet er tilrettelagt for estetisk virksomhet, gjennom å legge opp til sanselige opplevelser både i form av det taktile og visuelle. Materialenes mangfold og tilgjengelighet er

gjennomgående vektlagt. Skulpturer satt sammen av deler fra verkstedet kan inspirere og vise til materialenes mangfold.

Pedagogen som har organisert dette verkstedet, viser sitt barnsyn gjennom å la alle materialene ligge godt synlig og tilgjengelig. Innredningen er gjennomgående flat hierarkisk, med en tydelig horisontal innredning i barnehøyde. Rommet legger opp til en reell medvirkning for barna, og en selvfølgelig tillit til at barna vet å forholde seg til alt som ligger fremme på en konstruktiv måte.



Fotografi 2. Verksted på småbarnsbase.

Fotografi 2 viser et tydelig avgrenset rom med vinduer på den ene siden, og glassvegg med skyvedør på de andre sidene. Materialene er samlet i en hylle oppover veggen, sortert farge og type. Foran hyllen ligger en rutsjebane i plast. Inne i to av hyllene er det montert en tavle og et speil i lav høyde. Foran hyllen er et lite bord med små benker på sidene. Rommet har gjennomlysning, og skarpt taklys. Til høyre ses litt av en benk med vask og tilgang til vann. I hyllene finnes maling, papir, litt lim, glitter, bokser med perler og bøker.

Det kunstdidaktiske perspektivet kommer i første omgang frem i det arkitektoniske, gjennom et godt arbeidslys fra taket, gjennomlysning, og vask med spring. Det er lagt til rette for at barna skal kunne holde på med ulike formingsprosjekter ved bordet. Den estetiske virksomheten inne på dette rommet fremstår som noe uklart. Her er en tydelig vektlegging av orden. Kanskje er det en spennende opplevelse for de små å få bli med personalet inn hit, og utforske med et utvalgt materiale.

Pedagogenes barnsyn gjennom den kunstdidaktiske organiseringen av rommet, kan peke i flere retninger. Forklærne viser at de voksne er nøye med at barna ikke skal søle på seg. Materialene har en tydelig hierarkisk plassering i hyllene, da det meste befinner seg i skulderhøyde til personalet. Beholderne med perler og småting er i opak plast, og står i tillegg så høyt oppe at det er vanskelig å se for de små. Barna ved basen er i en alder mellom åtte måneder og 2 år, og flere av de yngste kan kanskje putte små deler i munnen. Kan hende er sikkerheten for barna som er årsaken til at det meste er plassert så høyt oppe? For øvrig fikk ingen barn gå inn hit på egen hånd. Kun i følge med en voksen, og da kun ett barn i gangen. Dette gjerne ved planlagte aktiviteter. Slik jeg ser det, legger ikke rommet umiddelbart opp til medvirkning eller som et rom for at barnet skal kunne skape ut i fra indre motivasjon. Maktforholdet mellom personalet og barnet kommer tydelig frem, ved at alt barnet kan foreta seg inne på verkstedet må gå gjennom en voksen.



Fotografi 3. Pedagogisk sol.

Fotografi 3 viser en veggplakat på en base for barn mellom tre og fem år, med tekst. Plakaten henger for det meste over lysbryteren.

Jeg tolker dette til å være en form for pedagogisk dokumentasjon, med synliggjøring av et prosjekt som HAREKLUBBEN har jobbet med. Måten teksten er innordnet etter, gjør at jeg kaller dette en form for pedagogisk sol. Tittelen i midten indikerer at temaet er «vann», og så er det skrevet opp ulike utsagn med assosiasjoner til vann. Det kunstdidaktiske og estetiske ved denne veggplakaten kommer ikke frem på dette fotografiet. Men det kan være en del av et større prosjekt som også er kunstdidaktisk vektlagt. Den kan fungere som en trigger til

inspirasjon for skapende virksomhet, og være en del av en opplevelse som kan bli sterk og dermed estetisk for barnet.

Veggplakaten er godt synlig i rommet, og er med på å gjøre prosjektet på basen transparent. Den er en del av synliggjøring av barnas hverdag, og kan vise vektlegging av prosjekt barna er opptatte av. Denne veggplakaten er kanskje ment for personalet og foreldre, da den henger høyt oppe på veggen og de fleste av barna på basen hverken kan lese eller skrive.



Fotografi 4. Glassmaleri.

Fotografi 4 viser at det er det malt på glassflatene i basens skyvedør i klare primærfarger. Alle motivene er malt fra brysthøyde og ned mot gulvet.

I et kunstdidaktisk perspektiv synes jeg det vises en lekenhet i forhold til interiør og hvilke flater det er mulig å dekorere. Her antar jeg at barna har fått male etter innfallsmetoden, med en raus og leken voksen uten andre restriksjoner enn å holde seg til glassflaten. Her vises barna også at maling kan benyttes til mer enn bare for maling på papir.

Troen på det kompetente barnet kommer frem ved at barnet får utfolde seg på interiøret, og male fritt. Organiseringen av aktiviteten har tatt hensyn til barnets perspektiv, og alt skjer i barnets egen høyde. Barnet har malt i sin egen høyde, og kunstverket er også godt synlig for barna i ettertid. Her kan det ha vært stor grad av flat struktur og likeverdighet mellom pedagogen og barnet



Fotografi 5. Anatomisk torso og skjelett.

Fotografi 5 viser på en hylle/romdeler en anatomisk torso med ulike organer ved siden av seg. Bak der står en kopi av et menneskeskjelett. Ved vinduet til venstre er det blant annet en liten plakat med bilder av mennesker.

Ut i fra et kunstdidaktisk perspektiv, er dette gode og tilnærmet autentiske modeller å tegne og modellere etter i prosjektjobbing med menneskekroppen. I motsetning til bare å se på plansjer, kan barna med slike modeller også få en taktil opplevelse av de ulike formene ved å kunne ta og kjenne på organene og delene i skjelettet. Estetisk kan slike modeller gi barna en mer helhetlig opplevelse, gjennom både å kunne se og kjenne, og samtidig kunne få se de ulike organenes plassering til hverandre.

Her får barnet mulighet til å bli kjent med menneskekroppen fra ulike innfallsvinkler, og pedagogene har tatt barns naturlige nysgjerrighet på alvor. Samtidig viser plasseringen av modellene en tydelig autoritær plassering. Disse modellene må en voksen ta ned for at barna skal få oppleve dem på nært hold. I og med at torsoen og skjelettet antagelig er kostbare, og alle organene og skjelettdelene kan plukkes fra hverandre, så er det forståelig at personalet ønsker å ha en kontroll på dem. Kanskje kunne de ha stått i et glasskap i barnas høyde?



Fotografi 7. Pedagogisk dokumentasjon.

Fotografi nummer 7 viser et innrammet område med mange små fotografier og en stor tekst i midten. Området er høyt oppe på veggen.

Man må være relativt lang for å få mulighet til kunne se fotografiene, på dette som kan være en form for pedagogisk dokumentasjon. Det er også vanskelig å se hva teksten betyr. Dette kan være fotografier av så mangt, men er vanskelig å se hva. Barna på denne basen er fra tre til fem år.

Med tanke på barnsynet, så kan det hende at bildene henger så høyt oppe for at de ikke skal bli ødelagt. Pedagogen har sannsynligvis gjort et valg utfra erfaring med barn som vil røre ved.

Sammenfatning av mønster i analysen av fotodokumentasjonen

Hovedmønstret angående rommets funksjon som den tredje pedagog og hvordan dette kommer frem i fotodokumentasjonen, er at dette i varierende grad kommer til syne. Det er en sterkere grad av styring i bruken av verkstedet for barn mellom 1 og 3 år, enn det er på basen for barn mellom 3 og 5 år.

Forståelsen for rommets betydning kom til syne gjennom pedagogenes bruk av veggene som bærer av pedagogisk dokumentasjon, en godt synlig presentasjon av materialer i åpne hyller, gjennomlysning og sterkt taklys, bruk av møbler tilpasset barn, anretning av arbeidsstasjoner for barna, og synliggjøring av prosjektene som barnehagen hadde fokus på.

Det kunstdidaktiske perspektivet kom i varierende grad til syne, gjennom utsmykning av rommet med arbeid barna hadde laget, ved den bevisste og gjennomgående synlige presentasjonen av materialer og ved arbeidsstasjoner med godt lys tilpasset barnas høyde.

Verkstedet som rom for estetisk virksomhet kan ligge i barnas opplevelser av materialene, både visuelt og taktilt, muligheten til å skape og gjennom å betrakte ting som andre barn har laget.

Pedagogenes barnesyn kom til syne på ulike måter på verksteder for de yngste barna, og på verksteder for de eldste barna. De kunstdidaktiske organiseringene rundt materialenes og verkstedets tilgjengelig var åpen for de eldste barna, men under full kontroll av personalet gjennom fysisk avgrensing for de yngste barna.

De tre barnehagenes verksted

COBRA-, CORNELLE-, og CAMELIA Barnehage i denne studien hadde alle verksted som var utstyrt med ulike materialer. De fleste hadde ett rom som ble benyttet til skitne materialer som maling, liming, gips, leire og lignende. Tegning med fargeblyanter og plastelina var gjerne tilgjengelig på andre rom. Jeg ønsket å se etter karakteristikk for materialvalg, og måten de ulike materialene ble presentert på samt om det var en overveiende bevissthet rundt horisontal plassering av materialer, eller om materialene var arrangert hierarkisk.

Bruken av rom og møbler, har mye å si for hvilke muligheter barna har til å velge aktiviteter. Rom kan også være til hinder, om de legger opp til uønsket aktivitet eller for lite aktivitet. [P2]

Personalet har jobbet mye med å lage små rom i rommet. Dette er en basebarnehage, som kjennetegnes ved at rommene er foranderlige. Det som veileder oss for hvordan rommene skal brukes, er behovene og interessene til barnegruppa.[P2]

Cobra Barnehage

Cobra Barnehage er tilknyttet kommunens Reggio Emilia nettverk, og organiserer virksomheten med aldersinndelte baser for barn mellom 1 og 5 år. Forskningspersonen, P1, ved Cobra Barnehage er pedagogisk leder ved en småbarnsbase for barn mellom 1 og 3 år. Her finnes et eget avskjermet rom som blir benevnt som verksted av pedagogen. Verkstedet er adskilt fra resten av basen, et stort og åpent rom, med transparente glassvegger. Tilgangen til verkstedet styres med skyvedører. På den ene veggen henger en plakate som viser fotografier av barn som maler, med tekst til. I verkstedet er det to bord i knehøyde, med tilpassede stoler rundt. På en hylle inntil veggen finnes sakser, maling, plastelina, lim, fargeblyanter, papir i både hvitt og farger. Materialene står godt synlig, og er systemisert etter type. Materialene er plassert fra brysthøyde på en voksen og opp, med unntak av tegneblyanter og hvitt papir. Papiret og blyantene står på en hylle en halv meter i fra gulvet.

Under intervjuet forklarte P1 at tegnesaker som fargeblyanter og papir ligger fremme til en hver tid. Sakser, maling og perler er plassert slik at en voksen må hente dette frem.

P1 forteller videre at hun hadde vært med på å innrede rommet som nå ble benevnt som verksted. Verkstedet er innredet som et våtrom, hvor det skal være enkelt å holde på med pappmasje og maling blant annet. På dette rommet er det tilgang til vann fra spring, vask, og sluk i gulvet. Organiseringen av verkstedet er alderstilpasset. Barnehagen innhenter industrielt avfall fra ReMida-senteret ved flere anledninger. Først og fremst i forbindelse med planlagte prosjekt. Det fantes lite av denne typen materiell på verkstedet da intervjuet ble utført.

Cornelle Barnehage

Cornelle Barnehage er en nybygget barnehage med flere aldersinndelte baser.

Forskningspersonen ved Cornelle barnehage, P2, har et overordnet ansvar for pedagogikken ved begge basene. Barnehagen har ett verksted på basen for barn mellom 1 og 2 år, mens på basen for barna mellom 3 og 5 år foregikk formingsaktivitetene på tilfeldige bord på tilfeldige steder i et stort «felles» rom.

Verkstedet på basen for de yngste barna er et eget rom adskilt fra de andre rommene, med glassvegger og skyvedør som er lukket. Det er gjennomlysning med vinduer ved tre av rommets vegger, og sterkt taklys. Veggene er blanke og hvite. Her står et bord i knehøyde, og to stoler ved i tilsvarende høyde. Det står ingenting på bordet. Ved den ene veggen er en åpen

hylle i metall med påmontert speil i knehøyde på en voksen. En meter opp fra gulvet og oppover mot taket rommer hyllen papir i hvitt og assorterte farger, malingsbeholdere i assorterte farger, beholdere med perler, lim, sakser, en metalkopp med fargeblyanter, et glass med malepensler, og på øverste hylle sto bokser med glitter, en beholder med piperensere i blått og rødt, og en gjennomsiktig boks med paljetter. Materialene står plassert sammen i grupper etter type, og papirene er stablet etter farger og størrelser. På en benk under vinduene finnes vask og spring, og ved siden av vasken ligger grønne identiske pakker med identiske dekorasjoner og identiske pakkelapper. På det ene hjørnet på hyllen henger tre maleforklær, og foran hyllen ligger en rutsjebane i hardplast.

På basen for barna mellom 2 og 5 år er det spor etter formingsaktiviteter ved flere steder på det store hovedrommet, samt ved noen av de mindre rommene som er adskilt fra hverandre med glassvegger og skyvedører i glass. Det er gjennomlysning her, og sterkt taklys. Det største rommet er delt opp i mindre avdelinger med hyller som romdelere. Her er maling med vannfarger på glassdørene i en voksens knehøyde, og på deler av glassveggene. På veggene henger det plakater med fotografier av barn i aktivitet, fotografier av ulike kjøretøy, plakater med tekst i sterke farger, store flater med aluminiumsfolie dekorert med vannmaling og tegnede geografiske kart. I det største rommet henger en skulptur ned fra taket, med teksten «GJENBRUKSMONSTER» på en merkelapp. Skulpturen er satt sammen av ulike deler i metall, gummi og plast. Her er det bord som går til knehøyde på en voksen, og ordinære bord, med stoler rundt i ulike høyder. På bordene er det leker, tegnesaker, mosebiter og plastelina. Materialene er samlet i en åpen metallhylle med påmonterte speil i midten. Her er beholdere med kongler, mosebiter, plastelina, plastdelar av ubestemmelig art, papir i hvitt og assorterte farger, beholdere med maling i assorterte farger, beholdere med perler, bokser med blanke plaststeiner i assorterte farger, poser med gips, flere store glass med pensler, ruller med aluminiumsfolie, maleskrin, bokser med piperensere og pappkuler. I et lagringsrom tilknyttet hovedrommet finnes et kar på ben på omtrent 80 x 80 meter fylt med sand laget av plast, spader, raker og former. På en benk under et vindu står det glassmaling i fire forskjellige farger, og malte syltetøyglass. I en vinduskarm er silkepapir arrangert i beholdere av glass. I hyllen som fungerer som romdeleren står papirposer merket barnas navn, og på toppen av hyllen står det to anatomiske torsoer sammen noen malepensler og figurer i plastelina. Her står også glass med farget vann i primærfargene gult, rødt, blått og grønt.

Under intervjuet med P2, lederen for basene, forklarte hun at rommene er møblert med tanke på barnas mulighet til å velge aktiviteter. Verkstedet er foranderlig, med hyller som er konstruert for klatring like mye som for oppbevaring av materialer, og romdelere av frittstående hyller.

Materialenes plassering hadde i følge P2 stor innvirkning på barnas valg av aktivitet.

..Materialenes plassering har stor betydning i forhold til hvilke aktiviteter barna velger. De begynner ikke å male om malingen står bortgjemt i skapet. Materialene skal synes, ellers kommer de bare frem på de voksnes premisser. P2

Om storbarnsbasen forteller P2 at det meste av materialer er tilgjengelig og synlig for barna. Kunst og håndverk aktiviteter foregår for det meste i det store fellesrommet.

P2 forklarer at det er hovedsakelig materialer uten et definert bruksområde som tilbys barna, og at halvfabrikata ikke finnes i materialhyllene.

Camelia Barnehage

Camelia Barnehage har tilholdssted i midlertidige lokaler satt sammen av brakker, i påvente av at det endelige bygget for virksomheten skal bli ferdig. Forskningspersonen, P3, ved denne barnehagen er pedagogisk leder ved en avdeling for barn mellom 3 og 5 år.

Cornelia Barnehage har et verksted som er felles for alle avdelingene. Rommet er tett knyttet til barnehagens kjøkken, adskilt med en skyvedør av glass. Det er gjennomlysning, og har kraftig taklys. Veggene er hvite, nøytrale og fri for dekor. Det står et bord i knehøyde til en voksen person midt i rommet, med fem stoler rundt i samme høyde. På bordet ligger det ark med blyanttegninger på, noen blanke ark, og et par beholdere med fargeblyanter i. Like ved glassdøren står det en tralle med ulike bokser på. I boksene er det kongler, pinner, sakser, bomull, og paljetter. Ved siden av boksene står det tre flasker med skole-lim, en bunke med blanke ark, og noen glansbilder.

Langs den ene veggen står to hyller som inneholder store esker av sort opak plast. Med *opak* menes her ugjennomsiktig.

P3 forteller at noen av materialene ikke står fremme av hensyn til de yngste barna i barnehagen. Dette gjelder blant annet perler og plastelina, som taes frem av personalet når

barna skal holde på med det. Døren til verkstedet er lukket når 1- og 2-åringene er i nærheten. Det som står fremme av tegnesaker, blir liggende slik at barna kan gjenoppta aktivitet fra tidligere når det passer i løpet av dagen eller dagen etter. P3 beskriver innredningen av hyllene gjør mye av materialene bortgjemte, blant annet på grunn av sorte skuffebokser. Personalet arrangerer materialer på trallen i rommet, og varierer hva som legges frem her.

... vi har jo en tralle som vi setter fram med materialer som er relatert til temaene vi holder på med. Som før jul, så var det my juleaktiviteter. Da hadde vi mye glansbilder, glitter og fjær og bomull. Alt mulig står på den tralla [P3].

P3 forteller videre at personalet og barna samler mye av materialene i naturen på turer, og at de får en del fra foreldre.

Sammenfatning verkstedet som rom for estetisk virksomhet

Alle verkstedene har åpne hyller, minimum ett arbeidsbord med tilhørende stoler, godt skarpt lys fra taket og dagslys fra flere vindusflater. Det er en utstrakt bruk av glass i vegger og dører. Veggene er uten unntak hvitmalt og uten dekor av profesjonell kunst.

Resultatene fra undersøkelsen i forhold til materialer, viser at det er stor grad av vektlegging av materialers synlighet og tilgjengelighet. Dette kommer best frem hvor det er tilrettelagt for barn fra 3 år. På baser for barn mellom 1 og 2 år, oppbevares materialene fysisk adskilt fra barna. Det er stor variasjon av materialutvalg, men noen materialer fantes på samtlige verksted. Felles av materialer i verkstedene i undersøkelsen er akrylmaling, pensler, papir, sakser, papir i hvitt og assorterte farger, flasker med skole-lim, perler, fargeblyanter og plastelina.

I delkapittel 4.3. vil jeg analysere og tolke pedagogenes tanker om rommet som den tredje pedagog – med fokus på estetisk virksomhet.

4.3 Mønstre i forståelsen av verkstedet som rom for estetisk virksomhet

Jeg vil her beskrive resultatene på forskningsspørsmål 3: Hva karakteriserer pedagogenes interesse for arbeid med estetisk virksomhet? Resultatene er samlet under følgende deloverskrifter: *Inspirasjon og kunstneriske forbilder*, «Vi stiller ut barnas kunst», *Personalet*

i en læreprosess, Tilpasning til dagsrytmen, Barna inspirerer hverandre, Estetisk virksomhet er skatten i enden av regnbuen, Fritt for de store, og styrt for de små.

Inspirasjon og kunstneriske forbilder

Jeg beskriver først pedagogenes forståelse av hvordan de prøver å inspirere barna til å uttrykke seg gjennom å bruke kunstneriske forbilder. Beskrivelsene etterfølges av en fortolkning og en konklusjon opp mot forskningsspørsmålet.

«Vi stiller ut barnas kunst»

P1 ved Cobra Barnehage forteller at hun stadig søker å gi barna estetiske opplevelser, både gjennom å arrangere utstillinger av det barna selv skaper og ta med barna på utstillinger. I forkant av prosjektarbeid, tar personalet ofte barna med på turer eller arrangementer for å inspirere barna. P1 forteller at hun ønsker å inspirere barna med sanselige opplevelser, og prioriterer taktile møter med kunst eller som inspirasjon til formingsaktiviteter i barnehagen.

I tillegg til å benytte veggene til oppheng av det barna lager, benytter barnehagen glassmontere som de stiller ut barnas kunst i.

P1 ga inntrykk av å ha en reflektert holdning til inspirasjon og kunstneriske forbilder, noe som kan ha en sammenheng med at hun i sin utdanning har fordypet seg i kunst og håndverk. Jeg fikk inntrykk av at bruken av profesjonell kunst som forbilder og inspirasjon for barna hadde utgangspunkt i personlig interesser, mer enn en styring fra barnehagens ledelse.

Personalet i en læreprosess

P2 ved Cornelle Barnehage forteller at barnehagens rom bærer preg av utskiftninger i personalgruppa. Hun mener at de ansatte ikke er veldig bevisste på bruk av kunstneriske forbilder per i dag, men at personalet er i en læreprosess i forhold til dette. Det som henges opp på veggene har ofte en didaktisk hensikt. I barnehagens uterom står det en skulptur formet som en portal, med installasjon av lys. Denne skulpturen endrer uttrykk etter årstidene

i følge P2, og er ment som et bidrag til å gi barna estetiske opplevelser. I blant tar personalet en mindre barnegruppe med seg på kunstutstilling.

Cornelle Barnehage har profesjonell kunst i form av utendørs helårsskulptur i sitt miljø som barna har kontinuerlig tilgang til. Imidlertid virker ikke denne skulpturen benyttet kunstdidaktisk, som et inspirerende element for barnas skapende arbeid. Dette kan henge sammen med at de fleste i personalet var nyansatte, og at det da er mye nytt som skal læres.

Barna inspirerer hverandre

P3 i Camelia Barnehage forteller at den største inspirasjonskilden for barna er å se på hverandre. Om en av ungene begynner på et formingsprosjekt, så har det ofte en smitteeffekt på de andre barna. Hun opplever også at ulike materialer kan inspirere barna til å begynne å utforske nye teknikker. Årstidene bidrar til varierte interesser som inspirerer barna til å sette i gang formingsprosjekt. Vinter og jul ga egne assosiasjoner, mens sommerhalvåret kunne dyrelivet ute inspirere til å sette i gang kunstdidaktiske prosjekt inne. P3 forteller videre at i garderoben henger det et stort grønt «innsekt» som barna har laget av doruller, lim, maling, knapper og garn, etter å ha blitt inspirert av insektene ute. Et annet eksempel på inspirasjon P3 forteller om, er noen store ruller med malingslerret som barnehagen mottok fra et foreldrepar. De store flatene og mye maling inspirerte barna til å male på lerretene og prøve forskjellige teknikker i flere dager.

Når det gjelder kunstneriske forbilder, forteller P3 at dette ikke er et prioritert område. Ikke fordi de ikke ønsker det, men det har bare ikke vært reflektert rundt det. Da barnehagen startet opp, hadde de ansatt en kunstner som skulle jobbe kunstdidaktisk sammen med barna. Men kunstneren sluttet etter kort tid, og det hadde ikke blitt søkt etter en ny atelierista. P3 forklarer at barnehagen har ingen kunst hengt opp på veggene, eller skulpturer inne eller ute.

Jeg fikk inntrykk av at bruken av kunstneriske forbilder ikke hadde vært tema i personalgruppa i Camelia Barnehage. Derimot var det bevissthet rundt å tilrettelegge for at de eldste barna kunne få utfolde seg tilnærmet fritt etter lyst og inspirasjon. Praksisen i Camelia Barnehage kan hente støtte hos Rinaldi (2009), som beskriver hvordan barn henter inspirasjon ut i fra sine egne teorier, med egne meninger og verdier. Dette skjer i barnas eget tempo, og er med på å bestemme retninger i læringsprosessen. Rinaldi(2009) presiserer at dette tempoet må møtes med forståelse, respekt og støtte av personalet.

Det fremtrer noen tydelige mønster. Et mønster er en avvisning av Reggio Emilias filosofi. Pedagogen begrunner avvisningen med at filosofien er bundet til en bakgrunn i fascismen og en kollektiv tenkning som passet som en motstemme der og da, men som ikke lenger har samme betydning. Et annet mønster er anerkjennelse av sentrale aspekter av Reggio Emilias filosofi, og en konstatering av at mye av dette er implementert i Rammeplanen for barnehagen. Denne anerkjennelsen rommer syn på barnet som kompetent og delaktig. Det rommer vektlegging av pedagogisk dokumentasjon og fokus på rom, verksteder og materialer. Et tredje mønster er uvitenhet om hva Reggio Emilias filosofi er for noe. Denne uvitenheten forklarer pedagogen med at de nå skal knyttes opp mot et Reggio Emilia-nettverk, og at personalet skal få kurs.

Estetisk virksomhet er skatten i enden av regnbuen

P1 i Cobra Barnehage forteller at under innredningen av verkstedet var det fokus på best mulig tilpasning til aldersgruppen på et til to år. Pedagogene vektla et estetisk uttrykk på verkstedet, hvor materialer ble sortert etter farger og arrangert etter en ide om en regnbue, hvor estetisk virksomhet blir skatten i enden av regnbuen. Tegnebordene er plassert der hvor det er best mulig lys, ved en vinduskarm slik at barna samtidig kan se ut. Det er tilrettelagt for aktiviteter med bruk av leire, pappmasje og maling med mer. P1 forklarer at hverdagsaktivitetene spiser opp mye av tiden. Hun har ofte en opplevelse av at dagene fylles av omsorg mer enn pedagogikk og dertil estetisk virksomhet.

I verkstedet til basen for de yngste barna ved Cobra Barnehage er det reflektert rundt den estetiske opplevelsen for barnet ved virksomhet der inne. Her fikk barna sanse fargespill, og erfare taktile opplevelser gjennom tilgang til materialer som leire og pappmasje i tillegg til tradisjonelt formingsmateriell.

Fritt for de store, og styrt for de små

P2 ved Cornelle Barnehage forteller om store forskjeller i hvordan verkstedene er innredet og blir benyttet på basen for de eldste barna, og på basen for de yngste barna. Den estetiske virksomheten på verkstedet for de yngste er regulert ved at barna kun får gå inn sammen med en voksen, og da kun ett og ett barn i gangen. P2 forklarer at personalet tilrettelegger for formingsaktiviteter gjennom synliggjøring og organisering av materialer. På basen for de

eldste barna foregår estetisk virksomhet etter innfallsmetoden litt over alt. P2 forklarer at det kunstdidaktiske ofte skjer i sammenheng med planlagte prosjekter.

Slik P2 forklarer, så virker den estetiske virksomhet i stor grad styrt for de yngste barna. Forståelsen for verkstedet som rom for estetisk virksomhet blir vanskelig å få inntrykk av, da dette rommet for det meste er avstengt. De eldste barna virker å ha fri tilgang til å bidra til estetisk virksomhet uavhengig av type rom. Dette virker imidlertid tilfeldig, mer enn faglig begrunnet.

Tilpasning til dagsrytmen

P3 forteller at i Camelia Barnehage har de eldste barna tilnærmet fri tilgang til verkstedet, dersom det passer inn i dagsrytmen. P3 er usikker på i hvilken grad virksomheten på verkstedet kan kalles estetisk. «Vi setter frem forskjellige materialer, og så får barna holde på etter innfallsmetoden». P3 forklarer at de yngste barna kun får benytte verkstedet i følge med en voksen, på grunn av sikkerheten. Det må også passe inn i dagsrytmen, med tanke på måltider, samling, soving og utetid.

Slik jeg ser det, er forståelsen av verkstedet for estetisk virksomhet underlagt tilpasning til dagsrytmen. Det foregår estetisk virksomhet ved Camelia Barnehages verksted, gjennom at barna får sanse og oppleve effekten av ulike materialer.

4.3.1. Oppsummering av mønstre i forståelse av verkstedet som rom for estetisk virksomhet

Mønstre i forståelsen av verkstedet som rom for estetisk virksomhet kommer til syne gjennom pedagogenes organisering og bruk av verkstedet. Det er høy grad av styring for de yngste barnas tilgang til verkstedet og estetisk virksomhet på dette rommet. Dette forklares ut fra hensyn til sikkerhet, og tilpasning til dagsrytmen og hverdagsaktiviteter. Åberg og Taguchi (2010) setter organisering av rom og dager i sammenheng med makt. Pedagogene planlegger og bestemmer hvordan dagene skal se ut i barnehagen, og har dermed makt til å gi eller ta fra barn muligheten til å medvirke i en dags utforming og innhold.

Forståelsen av verkstedet som rom for estetisk virksomhet virker å komme i skyggen av forståelsen for betydningen av strukturering av hverdagen og sikkerhet til de yngste barna.

4.3.2. Bruken av formingsverksteder

Jeg vil her presentere en beskrivelse av pedagogenes fortellinger om bruk av formingsverksteder med utgangspunkt i intervjuene, fulgt opp av en meningsfortolkning.

Noen steder i gjengivelsen av intervjuene benyttes «atelier», «verksted» og «formingsverksted» om hverandre. I to av undersøkelsesbarnehagene foregikk formingsaktiviteter mer tilfeldig både i form av hvilket rom, og hvor i rommet. Da henviser forskningspersoner til hvordan kreative aktiviteter foregår i uspesifikt rom.

..Jeg ønsker et verksted som er stort med høyt under taket og god akustikk. Et rom som skal være harmonisk og godt å være i. personalgruppa har snakket om innrede verksted i et hjørne av det største rommet i barnehagen, med vinduer mot både byen og naturen. Der kommer det mye lys inn, og vi slipper gjennomgangstrafikk gjennom verkstedet. P3

Cobra Barnehage. Oppmuntring til utforskning og kreativitet

Under intervjuet med P1 fortalte hun at personalet la opp til medvirkning og barneinitierte formingsaktiviteter på basens verksted. Sikkerhet og alderstilpasning opp mot barnegruppa med ett- og toåringen ble vektlagt under bruken av formingsverkstedet, som også ble kalt «atelier» av P1.

P1 forteller om innredningen av basens verksted da barnehagen startet opp:

..Da pedagogene planla verkstedet på småbarnsbasen, hadde personalet fokus på aldersgruppa som skulle utfolde seg der. Jeg tok bilder av alle materialene, og limte bildene fast der hvor materialene skulle stå. Materialene ble sortert etter farger, og plasserte ting slik at de er tilgjengelige. Tegnebordene er plassert ved vinduene slik at ungene skal få mye lys. Ungene har også tilgang til teknisk utstyr som skanner og pc med tegneprogram. [P1]

Det var lagt opp til at de yngste barna i barnehagen skulle få utfolde seg på verkstedet med ulike og kontinuerlige forhold. Under organiseringen av verkstedet var det lagt opp til at barna kunne ta initiativ til tegning selv, men med tett oppfølging av en voksen for å passe på at barna ikke puttet papir i munnen eller skadet seg på noe vis. Ved tilgang til sakser, maling og perler var det lagt opp til assistanse med en av personalet. Den tette oppfølgingen ble forklart med behovet for å ivareta barnas sikkerhet sammen med læring av hvordan materialet kan benyttes. P1 forklarte at medvirkning og dialog er viktige verdier i Cobra Barnehage, og at hun derfor ønsket å tilrettelegge for at barna skal få mulighet til å utforske, være kreative og lære inne på verkstedet. Atelieret, eller formingsverkstedet, ble ofte benyttet til våtromsaktiviteter som pappmasje, maling og blåleire.

Verkstedet- og materialenes tilgjengelighet versus sikkerhet og kontroll

Slik jeg tolker bruken av formingsverkstedet på basen for de yngste barna i Cobra Barnehage, så var barnas sikkerhet og kontroll over materialene høyt prioritert. I følge P1 var verkstedet organisert mot at barna skulle få utfolde seg etter eget initiativ. Hun ønsket et atelier med høy grad av tilgjengelighet, men beskrev også at barna måtte ha følge av en voksen for å få utfolde seg med tegnesaker. I forhold til materialvalg kunne barna kun velge fargeblyanter og papir å utfolde seg med. Aktiviteter som innebar bruk av skitne materialer som for eksempel leire, maling og pappmasje krevde organisering i forkant og tett oppfølging av en voksen. Det meste av materialene på verkstedet var plassert utenfor rekkevidde for barna, da personalet var redd for at de små skulle putte noe av det i munnen. Dette innebar slik jeg ser det, at barna i første omgang må greie å formidle ovenfor en voksen at de har lyst til å utfolde seg på verkstedet. Dette må de greie å formidle med et nonverbalt språk, da barna på denne basen var mellom 1 og to år. Uten ord, kan det være vanskelig å få formidlet et ønske om å utforske for eksempel leire når det ikke er mulig å se leira og peke på den. Her var det en tydelig hierarkisk plassering av materialene, hvor alt inne på verkstedet krevde tilrettelegging og organisering av en voksen. For å få med en av personalet på en aktivitet inn på verkstedet kreves også en tilgjengelig, åpen og lyttende pedagog som er oppriktig interessert i å forstå hva barnet prøver å formidle. Barnets ønske om å utfolde seg på formingsverkstedet må også passe inn i dagsrytmen. Dette utelukker tidspunktene når det er satt opp bleieskift, måltider, garderobe, soving, samlinger, jobbing med tema og prosjekt, samt utetid hvor alle må være ute samtidig.

Selv om intensjonen er et formingsverksted hvor barna kan utfolde seg på eget initiativ, hvor de skal oppmuntres til kreativitet og utforskning, så fikk jeg inntrykk av at organiseringen av hverdagen og hensynet til sikkerhet la opp til relativt høy grad av styring for bruk av formingsverkstedet.

Nordin-Hultman(2004) skriver i sin studie om pedagogiske miljøer og barns subjektskaping noe om hvordan konfrontasjoner mellom pedagoger og barn i stor grad planlegges bort, og at autoriteten da ligger i tiden og rommets orden. Bruk av rom og materiell er i stor grad timeplanbestemt, og at barna ikke har fri tilgang. Selv om utgangspunktet for organiseringen av verkstedet ofte er den samlede barnegruppen, så bestemmer dagsrytmen og planer i hvilken grad rommet og materialer er tilgjengelig for barna. Denne formen for planlegging kan tolkes slik at barna da får liten reell kontroll over tid, rom og aktiviteter. Det stilles store krav til barna om tilpasning samtidig som det gis små muligheter for innflytelse.

Selv om pedagogen har de beste intensjoner om å ha høy grad av tilgjengelighet ovenfor både materialer og verksted, så blir realiteten for barnet at hun må gjennom flere ledd av styring før hun kan sette seg ned med en aktivitet på formingsverkstedet.

Cornelle Barnehage.. Et verksted ut fra barnas behov og interesser.

Under intervjuet fortalte P2 at personalet jobbet mye med skjerming av barna ved å dele dem i mindre grupper gjennom å skape rom i rommet. Dette speilet også organiseringen og bruken av formingsverkstedene i barnehagen. P2 beskrev at rommenes foranderlighet var noe av det som kjennetegnet en basebarnehage, som Cornelle Barnehage er. Organiseringen av rommet og materialer ble styrt av barnegruppas behov, interesser og engasjement.

..Mange materialer har ikke et definert bruksområde og kan til brukes til forskjellige aktiviteter. Da er det viktig at personalet kan gi hjelp og støtte til barnas fantasi og kreative uttrykk. Barnehage unngår bruk av halvfabrikata. [P2]

..Materialene skal ryddes frem og sorteres. [P2]

P2 fortalte videre at rommets foranderlighet i blant var en kilde til frustrasjon for personalet, og at det da var viktig å minne om at verkstedet ikke skulle tilpasses personalets behov, men barnegruppas. Eksempelvis ble et rom som tidligere var organisert som snekkerverksted

omgjort til lesekrok, og snekkeraktivitetene forgår nå i vognskjulet ute. Dette med utgangspunkt i at personalet så et behov for mer skjerming i barnegruppa. P2 begrunnet dette med at slik kunne rommet fungere som et didaktisk virkemiddel.

P2 forklarte videre under intervjuet at det var vanskeligere å gjennomføre denne type tenkning på småbarnsbasen. Her avveide personalet frykt for at barna skal søle, ødelegge noe og rote. Barna fikk ikke gå inn på verkstedet uten i følge med en voksen, og da kun med ett barn i gangen.

Om storbarnsbasen fortalte P2 at det meste av materialer var tilgjengelig og synlig for barna. Kunst og håndverk aktiviteter foregikk for det meste i det store fellesrommet.

P2 forklarte at det er personalet på de enkelte basene som fikk bestemme hvilke materialer som skulle finnes til en hver tid. Like fullt oppfordret hun personalet til å prioritere materialer som ikke nødvendigvis hadde et definert bruksområde. Materialene som ble kjøpt inn skulle støtte barnas fantasier og kreative uttrykk. Halvfabrikata ble ikke tillatt kjøpt inn.

P2 var ellers opptatt av at aktivitetene på verkstedet skulle synes, og at det derfor var viktig at ikke personalet var for opptatt av at rommet skulle være ryddig.

P2: «Det skal vises hva som foregår i barnehagen. Virksomheten bli ikke transparent om det er svært ryddig, og det vises når ting står fremme!».

I forhold til materialer fortalte P2 at hun oppmuntret personalet til å prioritere tid på å rydde materialene frem og sortere de ulike tingene. På verkstedet til basen for de yngste barna var det ryddig og organisert. De voksne tok med barna inn på verkstedene, og da ett og ett barn i gangen. Rommet var ikke åpent slik at ungene kunne sette i gang aktiviteter på egen hånd.

På basen for barn mellom 3 og 5 år foregikk formingsaktivitetene på tilfeldige steder, i følge P2. Kreative aktiviteter ble gjennomført etter initiativ fra både barn og personale.

Økt medvirkning med økt alder?

Jeg vil i min tolkning av intervjuet med P2 i Cornelle Barnehage først se på bruken av formingsverkstedet på basen for de yngste barna, og følge opp med en betraktning av de artikulerte formingsaktivitetene på basen for de eldste barna.

På basen P2 benevnte som «Småbarn» var materialene klart hierarkisk arrangert, da ett og to-åringene ikke har noen mulighet til å nå tak i noe i hyllene. Ingenting er satt frem på bordet. Rommet var lukket når det ikke var i bruk. Når det ble brukt, var det kun ett barn som fikk komme inn i gangen sammen med en av personalet, og da under planlagte aktiviteter som blant annet lagging av julegaver.

For at de yngste barna skulle kunne få utfolde seg inne på basens formingsverksted, måtte det først være planlagt av personalet. Deretter måtte dagsrytmen gi plass for det, gjennom å være underordnet tid til de faste rutinene som måltider, samling, utetid og soving.

Slik jeg forsto det, så var formingsaktivitetene på basen for de eldste barna noe som foregikk mye etter innfallsmetoden. Det som fantes av materialer var tilgjengelig for barna og godt synlig. Jeg fikk inntrykk av at de eldste barna i stor grad fikk forme hva de hadde lyst til, hvor de selv ønsket, og av hvilke materialer.

P2 nevnte ikke en bevissthet rundt vekstpedagogikk hos personalet, men måten formingsaktivitetene ble organisert på hadde flere likhetstrekk med en vekstpedagogikk hvor barna valgte aktivitet og metode tilnærmet fritt etter eget initiativ. Barna fikk utforske fritt da personalet anerkjente barnas positive iboende egenskaper.

Jeg fikk inntrykk av at det var store forskjeller på bruken av formingsverksted og rom hvor det foregikk formingsaktiviteter, på basen for de yngste barna og på basen for de eldste barna. Dette på tross av felles ledelse og felles årsplan. Der hvor de eldste barna fikk utfolde seg tilnærmet fritt, var det styring og kontroll i flere ledd for de yngste barna. På basen for de små reguleres bruken av verkstedet gjennom dagsrytme, årsplan og fysiske avgrensninger.

Nordin-Hultman(2004) beskriver hvordan personalet i barnehager skaper orden gjennom reguleringer av tid og rom, og viser til hvordan reguleringene kommer til uttrykk. Hun belyser styringen av rommet gjennom å blant annet vise til Foucault (2002) som ser konstruerte skjemaer for tid og rom som de viktigste styringsformene i sosiale og pedagogiske praksiser. Foucault (2002) skriver at jo mer inndelt tiden blir, jo sterkere blir kontrollen og den disiplinerende effekten.

Camelia Barnehage. «Jeg ønsker et verksted hvor barna kan holde på når de selv har lyst!»

Under intervjuet med pedagogisk leder i Camelia Barnehage, P3, fortalte hun om verkstedet at mye av materialene ble oppbevart i sorte plastbokser og i skap, som man ikke kunne se. Hun presiserte at dette ikke var en ønsket ordning, men at verkstedet bar preg av at barnehagen holdt til i midlertidige lokaler.

Om bruken av formingsaktivitetene fortalte P3 at personalet med ansvar for gruppen med 3-6 åringer samarbeidet tett med personalet med ansvar for gruppen av 1-2 åringer. Dette krevde en tilpasning av verkstedet opp mot barn fra 0 til 6 år. P3 opplevde det som en stor utfordring. Det at verkstedet også skulle være et trygt sted for de yngste barna, medførte at det var mange materialer som ikke kunne stå fremme. Formingsverkstedet var lukket igjen med en glassdør når de yngste barna var i området. Verkstedet lå tett ved barnehagens kjøkken, og der var de yngste barna ofte med for å hjelpe til. P3 beskrev hvordan hun ønsket at verkstedet skulle fungere: «Jeg ønsker et verksted hvor barna kan holde på når de selv har lyst!». P3 ønsket et formingsverksted som alltid skulle stå åpent, slik at barna skulle ha mulighet til å få utløp for sin kreative skapertrang ut i fra eget initiativ. Dette var noe hun hadde tatt opp med øvrig personale, og det var en stadig pågående diskusjon angående hvordan de skulle organisere bruken av verkstedet. P3 forteller at en deling av barnegruppa etter alder vil kunne åpne opp for mer tilpassede formingsverksted.

P3 fortalte at når de yngste barna er på turer, sover eller er ute, ble imidlertid døren til verkstedet åpnet, og mer av materialene ryddet frem. Barna kunne da velge selv om de ville sitte der inne med selvvalgt aktivitet, eller hente seg for eksempel saks og papir, og ta det med til et sted utenfor verkstedet og holde på der.

Når det gjaldt oppbevaring av materialene, viste P3 til sorte plastskuffer som måtte løftes ned av personalet for å kunne se hva som var oppi. Dette var en ordning som P3 ønsket å endre. Hun fortalte at hun så for seg en mye større grad av synlighet av materialene.

P3 fortalte under intervjuet videre at personalet søkte å unngå det hun kalte «samlebåndsproduksjon», og beskrev det som en formingsaktivitet hvor hele barnegruppa laget omtrent nøyaktig det samme. De ansatte i barnehagen la omtanke i legge frem materialer de enten hadde fått tak i sammen med barna, fått av foreldre, eller skaffet til veie i den tro at det kunne fascinere barna. Barna skapte ting ut i fra sine egne ider, og inspirerte hverandre,

uten innblanding fra personalet. Denne typen bruk av formingsverkstedet førte ofte til at barna gjenopptok aktiviteten de holdt på med dagen etter.

I blant opplevde P3 at det kunne være en utfordring at dagsrytmen la opp til at det skjedde noe hele tiden. Måltider, sang- og eventyrsamlinger, utetid, hvilestund/soving, fruktstund, toalettbesøk og bleieskift avløste hverandre. P3 fortalte at det ble vanskelig å finne ro til å sette seg ned sammen med barna på formingsverkstedet, og at dette var en av årsakene til at barna for det meste aktiviserte seg der på egen hånd.

Pedagogen ved Camelia Barnehage var ellers fornøyd med at det var vask og tilgang til vann i tilknytning til verkstedet.

...barna har et rom som er egnet til det de skal holde på med. At vasken er i umiddelbar nærhet, at de har mulighet til å grise, at de kan henge opp ting på veggen uten å sette det på en spesiell plass fordi at det har den voksne bestemt... at rommet er skjermet slik at det ikke bli så mye springing ... [P3]

Engasjement og vilje til å skape optimale forhold for estetisk virksomhet

Pedagogen formidlet stort engasjement og vilje til å skape optimale kunstdidaktiske forhold inne på verkstedet, og en søkende holdning til nye ideer. Det ble lagt vekt på at barna selv skulle kunne ta initiativ til ulike formingsaktiviteter, og til at de skulle kunne inspirere hverandre. Materialene ble anrettet horisontalt, på en tilrettelagt måte. Det vil si at personalet satte frem et utvalg materialer som barna fikk benytte tilnærmet fritt, samtidig som mye var satt bort og sortert i bokser av opakt(ikke gjennomskinnelig) materiale.

For de yngste barna ble bruken av verkstedet kontrollert gjennom å stenge dem ute ved å holde døren lukket. De eldste barna fikk derimot benytte rommet etter egne ideer og eget initiativ, så fremt de yngste barna ikke var i nærheten. Det vil si at dagsrytmen for de yngste barna var med på å bestemme verkstedets tilgjengelighet også for de eldste barna.

Personalet var bevisst på å bruke barn med mye kompetanse innen formingsaktiviteter i sammenheng med barns læring og kreative utvikling. Vygotsky (1978) kaller dette betydningen av å utnytte en mer kompetent jevnaldrende eller voksen.

4.3.3. Oppsummerende refleksjoner

I undersøkelsesbarnehagene var det forskjeller på bruken av formingsverksteder for barna på småbarnsbaser, og for barna på storbarnsbaser. I forhold til verkstedtilbudet til barn mellom 1 og 2 år, så var sikkerhet høyt prioritert. Frykten for at barna skulle putte materiell i munnen, eller kutte seg med sakser ble løst gjennom å stenge av verkstedet og dertil også materialene som ble oppbevart der. Dette førte til barna ble tatt med til verkstedet når det var planlagt, med en planlagt aktivitet.

Verkstedene de eldste barna hadde tilgang til, og rom hvor de kunne holde på med forming, hadde en gjennomgående flat struktur med en horisontal organisering av materialene.

I forhold til atelieret som en hjelp til å forstå barns uttrykksformer, kunnskapsbygging og kognitive frihet, så krever dette nødvendigvis tilstedeværelse av en pedagog sammen med barna. Dette ønsket jeg i ettertid at jeg spurte mer inngående om under intervjuet.

Hvilke didaktiske overveielser gjør pedagogene i forhold til bruk av rommet, med fokus på estetisk virksomhet?

For de yngste barnas muligheter til å utfolde seg på verkstedene tolket jeg det som at sikkerheten ble mer vektlagt enn mulighetene til å få utforske materialer og teknikker. Dagsrytmen la en del føringer både i forhold til personalets tilgjengelighet, og når det var rammer for å holde på med formingsaktiviteter. Pedagogene i to av barnehagene ønsket et formingsrom hvor barna kunne få utforske og eksperimentere, men hensyn til sikkerheten la begrensninger.

De eldste barna fikk utfolde seg etter eget initiativ og kunne velge materialer selv. Formingsaktivitetene hadde utspring i barnas egne inntrykk og interesser.

Dette er en antagelse på bakgrunn av intervjuene, som med fordel kunne vært grundigere undersøkt ved observasjoner under formingsaktiviteter. På en annen side var det pedagogenes didaktiske overveielser i forhold til bruk av rom for estetisk virksomhet jeg ønsket å finne ut av, og dette kommer frem under intervjuene. I ettertid ønsket jeg at jeg benyttet mer tid på intervjuguiden i forkant av intervjuet, da mye av datamaterialet ble mer generelt opp mot verksted og materialer, enn spisset mot det kunstdidaktiske i bruken av rommet.

P3 forteller om personalets didaktiske overveielser at hun tror det handles mye ut i fra taus kunnskap.

...Når man jobber med barn, så skjer det ofte at barna setter i gang med en aktivitet som de gjerne fortsetter med dagen etter. De lærer seg en ny teknikk, fingermaling for eksempel, og så blir det bare til at vil prøve ut teknikken videre. P3

.. Vi maler med maling, og jobbet med hvordan vi kunne bruke lerretet og den malingen vi hadde. Det gikk an å få frem den fargen som var under, etter at det har malt oppå. Jeg kan ikke mye om kunst og maling og håndverk. Har ikke gått og lært det, men jeg synes det er artig og spennende selv. Når jeg holder på med noe sammen med barna, så ser jeg at de dagen etter begynner med det selv. Noe de ikke kunne dagen før. Og så viser de til hverandre; se hva jeg har fått til! Jeg tenker at det er i hvertfall min filosofi på en måte. Det er noe som jeg bare gjør uten å kanskje ha reflektert så mye over det. [P3]

Viktig å gi barna erfaringer

P3 forteller om hennes forståelse av estetisk virksomhet at hun synes det er viktig å gi barna erfaringer som de kan bygge videre på, og gi dem inspirasjon. For henne er det et mål å inspirere de barna som ikke går inn på verkstedet til å få lyst til å gå inn og skape, og finne alternative materialer til å uttrykke seg med.

Kanskje ikke nødvendigvis å tegne med blyant eller fargeblyanter, men kanskje tusj er tingen for dem? [P3]

P3 forteller videre at hun har lagt merke til at mange barn observerer andre barn mens de skaper en god stund før de forsøker selv. Materialene som velges til verkstedet er tilfeldig valgt ut etter hva som er tilgjengelig. Noe blir kjøpt inn, noe samles inn på turer med barna. Budsjettet er også med på å legge føringer for hva som finne sav materialer.

4.3.4. Drøm om verksted med kunstner

..Jeg skulle ønske barnehagen hadde en kunstner som kunne legge til rette for ulike aktiviteter og inspirere! Jeg ser hvor mange barn som har stor glede av å skape med hendene, og få uttrykke seg på ulike språk.. [P3]

P3 forteller at i forhold til skitne materialer, som blant annet leire, så ønsket hun at barnehagen hadde en keramikkovn til å brenne leira de har. Leire benyttes ofte i forbindelse med ulike prosjekt, og hun forteller videre at barna synes det er artig å holde på med leire. Hun har en visjon om å få tak i glassmontere til å stille ut barnas arbeider i, som samtidig kan beskytte gjenstandene fra nysgjerrige 1-åringer.

Sammenfatning av mønster i beskrivelse av ideelt verksted

På direkte spørsmål fra forskeren kan alle beskrive et ideelt verksted på en god måte. På samme måte er det en direkte etterspørsel etter didaktiske overveielser relatert til estetisk virksomhet, som gjør at i hvert fall en av pedagogene nevner kolleger med estetisk kompetanse og hvordan drama og forming brukes.

Et mønster er at pedagogen har svak forståelse for hva estetisk virksomhet er. Et annet mønster er forståelse for betydningen av åpenhet for barnas interesse for å uttrykke seg estetisk. Et tredje mønster er et uttalt ønske om mer skolering for å kunne arbeide med estetisk virksomhet. Et fjerde mønster er at pedagogen vil overlate den estetiske virksomheten i verkstedet til en atelierista.

[P3]

5. SAMMENFATTENDE DRØFTING

Resultatene i undersøkelsen har i varierende grad gitt svar på studiens problemstilling: «Hvilke mønster kan identifisere barnehagepedagogers forståelse av rommet som den tredje pedagog - med fokus på estetisk virksomhet?»

De innslag av Reggio Emilias filosofi som inngikk i pedagogenes fortellinger om det didaktiske arbeidet i barnehagen var en forståelse av barn i kreativ utfoldelse, vektlegging av kunstneriske uttrykksmåter, og stor grad av medvirkning for barna. Det kommer også frem at pedagoger i barnehager med uttalt Reggio Emilia-profil opplever at de ikke kjenner til hva det vil si å være inspirert av Reggio Emilia men veldig gjerne vil lære om det. Et annet funn er en litt mer kritisk holdning til det Reggio Emilia-inspirerte, og tanker om at filosofien må ses i lys av en tid med fasisme.

Pedagogene beskrev verkstedsrommets organisering og betydning for det didaktiske arbeidet med å vektlegge materialenes tilgjengelighet og synlighet, samtidig som barnas sikkerhet ble ivaretatt. Felles for forskningspersonene var et ønske om å organisere verkstedrommet på en måte som la opp til medvirkning for barnet, dette gjelder førts og fremst barn over 3 år. Rommene var lagt opp til å imøtekomme barnas egne initiativ. I forhold til det didaktiske, forklarte pedagogene bruken av verkstedrommene som tilfeldig etter hva barna ønsket selv.

Pedagogenes forståelse for arbeid med estetisk virksomhet i verkstedsrommet vistes i følgende mønster: Den estetiske virksomheten i verkstedrommene fremsto som uplanlagt og tilfeldig i forhold til barnas skapende aktivitet. Men rammene for barnas mulighet til kreativ utfoldelse var bevisst organisert.

Pedagogenes forståelse for rommet som den tredje pedagog med fokus på estetisk virksomhet ble tydeliggjort gjennom pedagogenes fortellinger om organisering av verkstedene, bruken av rommet i forhold til pedagogisk dokumentasjon som et bidrag til kunnskapsutvikling, presentasjon av barns prosjektarbeid, og vektleggingen av gode arbeidsforhold med tanke på formingsprosjekt for barna.

5.1. Drøfting av betydningen av identifiserte mønstre

Forståelsen for Reggio Emilias filosofi viser en sammenheng mellom barnehager hvor ledelsen jobber med lyttepedagogikk og pedagogisk dokumentasjon av prosjektarbeid i

kunnskapsbyggingsprosessen, og en mer ullen forståelse hvor andre ting hadde vært prioritert i personalet. Undersøkelsen viser ingen selvfølgelighet i det å være tilknyttet en barnehage med Reggio Emilia inspirert profil utad, og det å vite hva dette innebærer.

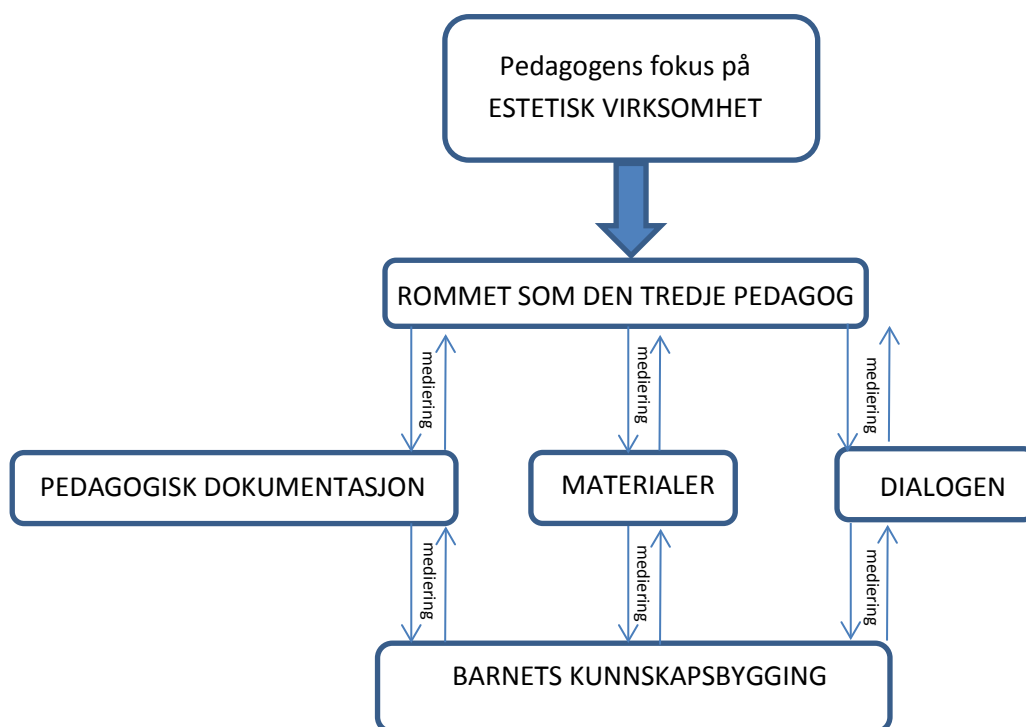
Undersøkelsen viser at forskningspersonene er skolerte i en norsk barnehagekontekst, hvor Reggio Emilia ikke virker å være et viktig begrep. Filosofien er så godt integrert i barnehagens pedagogikk at pedagogene ikke kjenner igjen den som spesifikt for Reggio Emilia.

Barns medvirkning er et sterkt perspektiv som kommer frem. Begrepet kan spores til posthumanistisk tenkning. Der ser man rom, natur, barn, voksen og materialer som plassert i samme verden. Det er i den tenkningen også klart at rom betyr noe for hva som blir til.

Pedagogene i undersøkelsen knyttet lyttende pedagogikk og dialog opp mot medvirkning, hvor begrepene ble brukt om hverandre. Barnets rett til medvirkning er lovpålagt gjennom Barnehageloven, og Rammeplanen 2011 har klare føringer i forhold til at barna skal ha mulighet til å medvirke i hverdagen sin. Pedagogene forklarte at organiseringen av verkstedene var innredet med tanke på barnas mulighet til å medvirke. Kun en av forskningspersonene stilte spørsmålstegn ved hvor stor grad av medvirkning barna i realiteten hadde. En annerledes formulering av spørsmål i intervjuguiden, kunne ha fått pedagogene til å reflektere mer rundt lyttende pedagogikk og betydningen av dialogen med barnet.

5.1.1. Rommet som den tredje pedagogen - en medierende artefakt for estetisk virksomhet

I denne studien har jeg hatt fokus på pedagogens tenkning omkring estetisk virksomhet i barnehagens verkstedsrom. Gjennom analysene har jeg kunnet identifisere noen sentrale mønstre knyttet til pedagogenes kunstdidaktiske forholdningsmåter knyttet til pedagogisk dokumentasjon, materialer, dialog og barnesyn. I modellen jeg har konstruert i figur 1 viser jeg på mulige medieringer, dvs. muligheter for å legge til rette estetisk virksomhet i rom som kan fungere som den tredje pedagogen. Vygotsky gav pedagogen stor betydning som en mer kompetent person og veileder innenfor barnets nære utviklingszone. Gjennom modellen viser jeg hvordan barns kunnskapsbygging eller kunnskapsproduksjon kan støttes av pedagogen gjennom bevisst bruk av medierende verktøy som pedagogisk dokumentasjon, materialer, og dialog i estetisk virksomhet.



Figur 1. Modell for kunstdidaktisk arbeid med rommet som den tredje pedagogen.

Rommet tenkes i figur 1 som en medierende artefakt, hvor barnet fortolker verden gjennom redskaper/materialer, pedagogisk dokumentasjon, og dialog.

Barnet, den første pedagogen, uttrykker seg med hundre språk.

Den voksne pedagogen (kan også være forelder) som følger, responderer, dokumenterer, speiler for barnet og utfordrer og oppmuntrer. Rommet representerer rett til læring. Rommet ses som interaksjon, og gir autentisitet til en sosiokulturell læring i en kulturell og sosial kontekst.

5.1.2. Innslag av Reggio Emilias filosofi som inngår i pedagogenes fortellinger om det didaktiske arbeidet i barnehagen

Det finnes noen tydelige mønster i pedagogenes forståelse av Reggio Emilia-filosofien. Et mønster er en avvisning av Reggio Emilias filosofi. Pedagogen begrunner avvisningen med at

filosofien er bundet til en bakgrunn i fascismen og en kollektivtenkning som passet som motstemme der og da i etterkrigstiden, men som ikke lenger har samme betydning.

Et annet mønster er anerkjennelse av sentrale aspekter av Reggio Emilias filosofi, og en konstanttenkning av at dette er implementert i Rammeplanen for barnehagen. Denne anerkjennelse rommer et syn på barnet som kompetent og delaktig. Det innebærer en vektlegging av pedagogisk dokumentasjon og fokus på rom, verksteder og materialer.

Et tredje mønster er uvitenhet om hva Reggio Emilia er for noe. Denne uvitenheten forklarer pedagogen med at de nå skal knyttes opp mot et Reggio Emilia-nettverk, og at personalet skal få kurs.

5.1.3. Organisering av rom eller verksteder for estetisk virksomhet, og pedagogenes beskrivelse av rommet for det didaktiske arbeidet

Et overgripende mønster er at alle tre pedagogene har didaktisk tenkning knyttet til bruk av rom. De har en tanke om hva som skal finnes i rommet og hvordan det skal se ut. De har også en tanke om hvorfor. I den didaktiske tenkningen inngår bevisst arbeid med plassering av materialer. Her inngår også tenkning omkring behovet for fleksibilitet i forhold til ulike barns interesse og alder. På direkte spørsmål fra forskeren kan alle beskrive et ideelt verksted på en god måte.

På samme måte er det en direkte etterspørsel etter didaktiske overveielser relatert til estetisk virksomhet, som gjør at i hvertfall en av pedagogene nevner kolleger med estetisk kompetanse, og hvordan drama, musikk og forming brukes.

Begrepet pedagogisk dokumentasjon gir ulike responsmønstre. Et mønster er at pedagogisk dokumentasjon er å henge ting som barna har laget på veggene. Et annet er omtale av prosjekt som har resultert i at en utstilling er skapt. Kalle, Larsen og Ulla (2010) knytter pedagogisk dokumentasjon til transformasjon av kunnskap, hvor hensikten er å skape refleksjon fra praksiser som allerede eksisterer i barnehagen. Når det reflekteres kritisk over praksis, blir verdier, holdninger og teorier synlige for de ansatte, barn, foreldre og andre som er innom barnehagen. Dette ble ikke nevnt av pedagogene under intervjuene.

Bevisstheten om rommets betydning vises i varierende grad, ut i fra analysen av fotodokumentasjonen, observasjonene av forskningspersonenes verksted, og de analyserte intervjuene. Pedagogene jobber jevnlig, men sporadisk med å henge opp dokumentasjoner og arbeid som barna har laget. Innredningen av verkstedrommene viser en vektlegging av at barna skal ha gode arbeidsforhold ved estetiske aktiviteter, og en presentasjon av materialene som blir en del av rommets uttrykk. Bevisstheten om rommets betydning i forhold til makt og kontroll kom delvis frem, gjennom beskrivelser av hvordan organiseringen av verkstedet fungerte for de yngste barna, og hensyn til hverdagsaktiviteter og dagsrytme.

5.1.4. Pedagogens interesse for arbeid med estetisk virksomhet

Et mønster er at pedagogen har svar forståelse for hva estisk virksomhet er.

Et annet mønster er forståelsen for betydningen av åpenhet for barnas interesse for å uttrykke seg estetisk.

Et tredje mønster er et uttalt ønske om mer skolering for å kunne arbeide med estetisk virksomhet.

Et fjerde mønster er at pedagogen vil overlate den estetiske virksomheten i verkstedet til en atelierista.

Resultatene i undersøkelsen viste at bevisstheten om betydningen av kunstdidaktikk i barnehagen, for barnets egen del, og betydningen av estetiske opplevelser for barnet i barnehagen, ikke virket å være et prioritert fokus hos pedagogene. En annerledes formulert intervjuguide ville kunne gitt mer reflekterte svar hos forskningspersonene. Samtidig viste tre av forskningspersonene en engasjert tilnærming til det kunstdidaktiske. De innledende spørsmålene har nok ikke fått et endelig svar, men pedagogens bevissthet og (kunst)didaktiske kompetanse og forståelse kan ses som to viktige forutsetninger.

5.2. utfordringer i det tredobbelte kunstner-pedagog-forskerblikket

Å tre inn i et verksted fylt med materialer var vanskelig å forholde seg nøytral til for en forsker som også er kunstner. Dette innebar en fare for å glemme hva jeg skulle observere dersom jeg som forsker blir kunstner i hodet og fylles med kreative ideer og impulser. Under intervjuene var det viktig å være bevisst på dette for ikke å spore av når samtalen dreide inn på kunstneriske forbilder og materialer. Kan hende var dette en medvirkende årsak til at en del spørsmål som kunne ha beriket undersøkelsen ikke ble stilt. Samtidig kunne jeg som forsker skilte med et oppriktig engasjement for studiens fokus på bruken av rommet opp mot det kunstdidaktiske som smittet over på forskningspersonene. Å intervju pedagoger når man er pedagog selv, kunne også ha ført til at jeg ikke stilte spørsmål som innenfor kulturen oppleves selvsagte. Men nettopp det at jeg er pedagog selv, kan ha vært med på å vinne tillit hos forskningspersonene som vet at jeg har forståelse for deres arbeidsfelt.

Med den økede innsikten om forskningsprosessen har jeg også fått styrket et kritisk selvrefleksivt blikk på denne studien. Jeg har skrevet nok så mye om metoder og overveielser, men selve analysehåndverket er lite belyst. Jeg har gjennom deloverskrifter i resultatdelkapitlene pekt på hva analysene har resultert i. Jeg har ikke hatt fokus på jamføring mellom de tre pedagogenes tenkning, men jeg har forsøkt å få fram et nyansert bilde av variasjonen i bevissthet, kunnskap og holdninger hos tre pedagoger i Reggio Emilia-inspirerte barnehager.

5.3. Tilbakeblikk på studien og fremoverpek mot nye forskningstema

Denne studien av pedagogers forståelse av rommet for estetisk virksomhet i Reggio Emilia inspirerte barnehager, har hatt et kvalitativt design som fungerte med tanke på innsamling av relevant empiri for oppgavens problemstilling. Dersom jeg hadde hatt mer bredde i min teoretiske forståelse i forkant av undersøkelsen, ville jeg ha kunnet formulere bedre spørsmål i intervjuguiden opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Videre kunne funnene i undersøkelsen gitt en rikere besvarelse på forskningsspørsmålene dersom jeg i tillegg til intervjuer og ikke deltagende observasjoner også hadde benyttet deltagende observasjon under bruk av verkstedene. En studie med innsamling av empiri hos tre forskningspersoner, kan ikke representere hvordan flertallet av pedagoger i Reggio Emilia inspirerte barnehager

forstår rommet for estetisk virksomhet. Men studiens funn er gyldige for pedagogene som deltok i denne undersøkelsen.

Framoverpek mot nye forskningstema

Studien viste blant annet høy grad av styring angående estetisk virksomhet for barnehagebarn mellom et og to år, samtidig som retten til medvirkning er nedfelt i Barnehageloven (2006) og er et artikulert prioritert fokus i hverdagen. Det hadde vært interessant å forske videre på dette, og fordype seg i hvordan lyttende pedagogikk og dialog kommer til uttrykk i arbeidet med barnehagens yngste barn ut i fra et kunstdidaktisk perspektiv.

5.4. Studiens bidrag til kunnskap om rom og didaktikk–med fokus på estetisk virksomhet

Denne studien om pedagogers forståelse av rommet for estetisk virksomhet i Reggio Emilia inspirerte barnehager viser et komplekst forståelsesmønster med stor variasjon i bevissthet om dialog og lyttende pedagogikk, bevissthet om rommets betydning og bevissthet om betydningen av estetisk virksomhet. De forståelsesmønster jeg har identifisert utgående fra analyse og tolkning utgjør et kunnskapsbidrag inn mot barnehagefeltet, og i sær mot betydningen av et kunstdidaktisk blikk på estetisk virksomhet i barnehagens verkstedsrom.

Den kunstdidaktiske modell jeg har konstruert på basis av resultat og teoretisk rammeverk er et kunnskapsbidrag til barnehagefeltet om estetisk virksomhet og bruken av verkstedsrommet som den tredje pedagogen.

Barnehagens yngste barn må forholde seg til en rekke utfordringer for å få tilgang til skapende aktiviteter. Studien peker dermed på behov av økt refleksjon rundt medvirkning i forhold til kunstdidaktisk organisering i barnehagen for de yngste barna i barnehagen.

Epilog

Tvert imot, det er hundre som fins!

Et barn
er laget av hundre.
Barnet har
hundre språk
hundre hender
hundre tanker
hundre måter å tenke på
å leke og å snakke på
hundre alltid hundre
måter å lytte
å undres, å synes om
hundre lyster
å synge og forstå
hundre verdener
å oppdage
hundre verdener
å oppfinne
hundre verdener
å drømme frem.
Ett barn har
hundre språk
(og dertil hundre hundre hundre)
men frarøves nittini.
Skolen og kulturen
skiller hodet fra kroppen
Man ber barn:
å tenke uten hender
å handle uten hodet
å lytte men ikke snakke
å begripe uten gleden i

å henføres og overraskes
annet enn til påske og jul.

Man ber dem:

å bare oppdage den verdenen som allerede fins
og av alle hundre
frarøver man dem nittini.

Man sier til dem:

at leken og arbeidet
det virkelige og det innbilte
vitenskapen og fantasien
himmelen og jorden
fornuften og drømmene
er foreteelser
som ikke lenger henger sammen.

Man sier dem

at det ikke fins hundre

Men barnet sier:

tvært imot, det er hundre som fins.

LORIS MALAGUZZI

Referanser

- Bale, Kjersti og Bø-Rygg, Arnfinn (2008). *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barsotti, Anna (1998). *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. Pedagogisk Forum.
- Carlsen, Kari. Samulesen, Arne Marius (1988). *Inntrykk og uttrykk. Estetiske fagområder i barnehagen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Doseth, Mariann (2010). *Praktisk dømmekraft. En analyse av phronesis med utgangspunkt i ulike perspektiver i Aristoteles etikk*. Trondheim: NTNU. Masteroppgave.
- Everett, Euris Larry og Furuseth, Inger (2008). *Masteroppgaven. Hvordan begynne -og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, Katrine (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fraser, S. (2006). *Authentic Childhood: Experiencing Reggio Emilia in the Classroom*. Albany NY: Nelson Thomson Learning.
- Haabesland, Anny Å. og Vavik, Ragnhild (1995). *Forming –hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haabesland, Anny Å. og Vavik, Ragnhild (2000). *Kunst og håndverk –hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hohr, Hansjörg (2013). Den estetiske erkjennelsen., I: Anna-Lena Østern; Geir Stavik-Karlsen & Elin Angelo (red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*, s. 219 - 233. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, Asbjørn, Tuft, Per Arne & Christoffersen, Line (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonstøil, Tove. Tolgraven, Åsa (2001). *Hundre måter å tenke på. Om Reggio Emilias pedagogiske filosofi*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kolle, Tonje, Larsen og Ulla, Bente (2010). *Pedagogisk dokumentasjon. –inspirasjon til bevegelige praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lorentz, Bosse & Bergstedt, Hasse (red.) (2006). *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Malterud, Kirsti (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004) *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Olsson, Maja Reinåmo (2011) *Å bryte mønstre. Forståelse av estetikens verdi i pedagogisk virksomhet i barnehagen*. Trondheim: NTNU, SVT, Program for lærerutdanning. Upublisert masteroppgave.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Reggio Children (2010). *Barn, kunst, kunstnere. Barns ekspressive språk –Alberto Burris kunstneriske uttrykk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reggio Children (2009). *Barns rettigheter. En reise. Sett med barns øyne*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ReMida (2012). *Hvem kan bruke senteret?*
<http://www.trondheim.kommune.no/content/1117692355/Hvem-kan-bruke-senteret>
 (15.04.2012)
- Ridderstrøm, Helge (2012) *Bibliotekarstudentenes nettleksikon om litteratur og medier*
<http://home.hio.no/~helgerid/litteraturogmedieleksikon/hermeneutikk.pdf> 14.03.2013
- Rienecker, Lotte og Jørgensen, Peter Stray (2006) *Den gode oppgaven. –håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rinaldi, Carlina (2009). *I dialog med Reggio Emilia. Lytte, forske og lære*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rodari, Gianni (1973). *Fantasiens grammatik*. Danmark: Hans Reitzel forlag.
- Samulesen, Arne Marius (2003). *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, Ninni (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogieks praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. Trondheim: Humanistiske fakultetet ved NTNU. (Diss.).
- Säljö, Roger. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Sørenstuen, Jan Erik (2011). *Levende spor. Å oppdage naturen gjennom kunst, og kunsten gjennom natur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Store Norske Leksikon http://snl.no/Edmund_Husserl 19.03.2013 <http://snl.no/atelier>
 06.04.2013

Store Norske Leksikon. Definisjon, Troverdighet. <http://snl.no/sannsynlighet/ikke-statistisk>
26.03.2013

Thagaard, Tove (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/?read=1> [lest 20.5.13].

Vygotsky, Lev S. (1986). *Thought and Language*. London, Cambridge: The MIT Press.

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Waterhouse, Ann Hege Lorvik (2013) *I materialenes verden. perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Waterhouse, Ann Hege Lorvik. *Om kunst, estetikk og læring*. <http://annhege.wordpress.com/>
17.03.13

Østberg, Tina (2005). *Barnet og kunsten*. Oslo: Norsk kulturråd.

Åberg, Ann & Taguchi, Hillevi Lenz (2006). *Lyttende pedagogikk –etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kolle, Tonje (2011) Første steg

http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Forste%20steg/FS_nr_3-11/1/FS_3_2011_s_44-46.pdf (Artikkel av Tonje Kolle i *Første steg* nr 3, 2011)

<http://www.trondheim.kommune.no/remida/> 03.05.2013

<http://snl.no/dialog> 11.05.2013

<http://ndla.no/nb/tax/bauhauskolen> 09.05.2012.

<http://home.online.no/~arisol/malaguzzi.htm> 28.02.2014

Vedlegg 1

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltagelse i intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg studerer masterprogram i Fagdidaktikk, estetiske fag, ved NTNU (Norges tekniske og naturvitenskapelige universitet) i Trondheim, og skal nå skrive min masteroppgave: En studie av pedagogers forståelse av rommet for estetisk virksomhet i Reggio Emilia inspirerte barnehager, med temaet «Rommet som den tredje pedagog».

Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om refleksjoner rundt forståelsen av Reggio Emilias pedagogiske filosofi, lyttende pedagogikk og dialog, og didaktiske tanker som ligger til grunn for bruken av rommet.

Jeg vil bruke diktafon under intervjuene og ta notater under veis. Dersom jeg kan få observere barnehagens verksted og fotografere disse, så er jeg takknemlig. Intervjuet og observasjon av verksted vil ta omtrent to timer, og jeg håper å få avtalt tidspunkt nå i desember.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg. Alt datamateriale vil bli anonymisert. Lydopptak slettes når oppgaven er ferdigstilt.

Dersom du kan tenke deg å delta i intervjuet, er det fint om du kan signere samtykkeerklæringen under.

Ved spørsmål, ta kontakt på telefon 466 11 492 eller send en e-post til inger.elisabeth.krokstad*att*hotmail.com

Med vennlig hilsen

Inger Elisabeth Krokstad

Samtykkeerklæring:

Jeg,....., har mottatt informasjon om studien av pedagogers forståelse av rommet for estetisk virksomhet i Reggio Emilia inspirerte barnehager, og ønsker å stille til intervju.

Signatur.....

Telefonnummer:

