



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP

BACHELOROPPGAVE

Studieprogram: BBDBAC/BBLBAC

Høst 2022

Forfattere: Maura Lorena López T., Karoline Utvik, Irene Martinsen

Kandidatnummere: 5004, 5016, 5018

Tittel: Barns kreativitet og fantasi

Fag: Forming

Hoved begreper i oppgaven :

Kreativitet

Den kreative prosessen

Malcolm Ross' modell for skapende virksomhet

Maling og farger

Materialer

Pedagogens rolle

Stavanger

04. 01. 2023

.....
dato/år

Sammendrag

I denne bacheloroppgaven tar vi for oss problemstillingen: *“Hvordan kan barnehagebarns kreative prosesser bli stimulert i lys av Malcolm Ross’ modell i formingsaktiviteten maling?”* Kreativitet er et fenomen som blir nevnt i Rammeplanen for barnehagen. Hvordan dette begrepet blir pedagogisk brukt, er kanskje mer begrenset enn hva hele begrepet betyr. Det finnes ulike teorier og definisjoner på dette fenomenet, og kanskje også ulike pedagogiske forståelser i barnehagen. Hva betyr kreativitet og hva er en kreativ prosess i barnehagen? Ikke minst, hva er pedagogens rolle? Alle disse spørsmålene blir oppsummert i problemstillingen. Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan vi som kommende pedagoger i barnehagen tilrettelegger og stimulerer barnas kreative prosesser. Derfor har vi valgt å bruke Malcolm Ross modell, for den er grunnleggende i den kreative prosessen og for det kreative generelt. Videre har vi vært i barnehagen og hatt to formingsaktiviteter sammen med barn i 4-5 årsalderen, for å se kreativitet fra barnets perspektiv og hvordan de uttrykker seg. Vi har inntatt ulike roller for å se hvordan barna blir stimulert av vår rolle. Ved å være ute i feltet har vi sett og opplevd hvordan barna uttrykker seg gjennom kreativitet og hva som påvirker den kreative prosessen. Det er ikke resultatet som er viktig i formingsaktiviteten maling, men det at barna får sanse, utforske og eksperimentere med farger og materialer. Dette er det utforskende barnet, og den intuitiv kreativitet vi så etter i vårt arbeid og gjennom innsamling av datamaterialet.

Forord

Bacheloroppgaven har vært en tidkrevende og utfordrende oppgave for oss som studenter og kommende barnehagelærere, men det har vært en spennende og lærerik prosess. I denne prosessen har vi fått uendelig mye hjelp av dyktige mennesker. Derfor ønsker vi å starte med å takke vår veileder Hege Hervik, for hennes gode råd, tilgjengelighet, positive innspill og motivasjon gjennom hele arbeidsperioden. Videre vil vi gi en takk til våre informanter og barnehagen som lot oss komme og gjennomføre vårt didaktiske prosjekt. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig å skrive for oss. Samtidig ønsker vi å takke våre medstudenter og andre faglærere som ga oss et kritisk blikk i fra starten. Vi vil også takke de som har brukt tid til å lese gjennom oppgaven i en travel juletid. Vi ønsker å si takk til alle våre kjære som inspirerte oss, og løftet oss fram i gode og vanskelige perioder. Og sist men ikke minst en stor TAKK til hverandre for et godt samarbeid og for at vi har gjort vårt beste.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
1.1 Oppgavens oppbygning	7
2.0 Teorikapittel	8
2.1 Kreativitet	8
2.1.1 Hva er kreativitet?	8
2.1.2 Den kreative prosessen	9
2.1.3 Malcolm Ross - Modell for skapende virksomhet	11
2.2 Å male	13
2.2.1 Farge	13
2.2.2 Materialer	13
2.3 Pedagogens rolle	14
2.3.1 Hvilken rolle har pedagogen?	14
2.3.2 Didaktisk modell	15
3.0 Metode	16
3.1 Valg av metode	16
3.2 Planlegging av data innsamling	16
3.3 Valg av informanter	17
3.4 Gjennomføring	17
3.5 Metodekritikk	18
3.6 Etske retningslinjer	18
3.7 Analysearbeid	19
4.0 Presentasjon av funn og drøfting	21
4.1 Ulik kreativitet	21
4.2 Farge som impuls	25
4.3 Pedagogens rolle i barns kreative prosesser	28
5.0 Avslutning	32
6.0 Bilde- og litteraturliste	34

7.1 Vedlegg: Didaktisk plan	37
7.2 Vedlegg: Informasjon og samtykkeskjema.....	39

1.0 Innledning

Alle tre hadde tidlig et ønske om å skrive bacheloroppgaven sammen med hverandre, slik at vi kunne bruke hverandres styrker og være sammen om den. Vi ble fort enige om at vi ville skrive om et tema relatert til kreativitet i formingsfaget. Kreativitet gjennom forming er noe vi alle har stor interesse for, og har hatt et nært forhold til fra vår egen barndom. Tross ulike oppvekster har de vært preget av formingsfagets aktiviteter på barnerommet og i barnehagen.

Bacheloroppgaven vil bære preg av våre personlige erfaringer og fagligheten vi har fått gjennom barnehagelærerutdanningen. Gjennom praksis og undervisning har vi blitt bedre kjent med hvor viktig formings aktiviteter er for barns utvikling av kreativitet og fantasi. I undervisningen har vi lært hvilken betydning Malcolm Ross' modell har i de skapende fag. I løpet av praksisperiodene har vi observert barn som uttrykker seg med maling, pensler og papir. Dette har fanget vår interesse og påvirket oss til at vi vil forske mer på formingsaktiviteten maling fra barns perspektiv. Vi har valgt å gjennomføre et prosjekt sammen med 6 barn i aldersgruppen 4-5 år.

I rammeplanen står det at barnehagen skal legge til rette for gode opplevelser, og støtte barns kreative og fantasifulle kunstneriske prosesser og uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51). Samt at personalet skal motivere barna til å uttrykke seg gjennom skapende virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52). Personalet har ansvar for å legge til rette for at barna skal få gode opplevelser, og for å motivere dem i formingsaktiviteter. Vi har valgt ut fra vårt personlige og faglige ståsted å skrive om hvordan barn kan bli stimulert og motivert i en formingsaktivitet. Derfor har vi hatt to formingsaktiviteter sammen med barn for å svare på problemstillingen:

Hvordan kan barnehagebarns kreative prosesser bli stimulert i lys av Malcolm Ross sin modell i formingsaktivitet maling?

1.1 Oppgavens oppbygning

Vi har nå beskrevet vår bakgrunn og interesse for valg av tema og problemstilling. Videre i oppgaven vil vi i kapittel to presentere relevant teori, som passer til vår problemstilling. I kapittel tre presenteres valg av metode for vår datainnsamling, og beskrivelse av denne arbeidsprosessen. Kapittel fire inneholder presentasjon av funn og drøfting. Her drøfter vi funnene opp mot bakgrunnsteorien i kapittel to. Til slutt i kapittel fem vil vi oppsummere de viktigste funnene vi har gjort.

2.0 Teorikapittel

I dette kapittelet vil vi presentere utvalgt teori som vi mener er relevant for vår analyse og drøfting av funn, samt å svare på vår problemstilling som er: *Hvordan kan barnehagebarns kreative prosesser bli stimulert i lys av Malcolm Ross' modell i formingsaktiviteten maling?*

Vi har videre valgt å fokusere på tre teoretiske perspektiver: kreativitet, å male og pedagogens rolle.

2.1 Kreativitet

2.1.1 Hva er kreativitet?

Definisjonen på kreativitet sier å være skapende evne eller virksomhet, iderikdom (snl, 2021). En annen måte å definere begrepet kreativitet på, er "... en ferdighet eller evne, forstått som evne til å fantasere, forestille seg og utvikle nye ideer" (Lerdahl, 2007,s. 22). Både kreativitet og det å være kreativ er begreper som brukes om alle aktiviteter hvor mennesker lager noe. Det å være kreativ betyr å være skapende, og begrepet kreativitet kan knyttes til alle områder av menneskenes liv. Selv om det har vært mange definisjoner av kreativitet, er det i dag stor enighet om at kreativitet blant annet er en holdning og væremåte. Denne væremåten går ut på at en person er åpen for og våger å prøve noe nytt og har evne til å finne nye løsninger på utfordringer gjennom en lekende aktivitet som utvikler ny innsikt og ny forståelse (Bakke, Jenssen & Sæbø, 2017, s. 38).

Ifølge Geir Kaufmann (2006) er kreativitet et mystisk og meget kompleks fenomen som betraktet noe som er dypt forankret i genene, og som er biologisk betinget. Denne teorien nevner at kreativitet utvikler seg hos dem som har kreative egenskaper, uansett hvilke erfaringer vi møter i oppveksten. De som ikke har disse egenskapene vil ikke utvikle evnen sin selv om miljø og oppvekstbetingelser er gode og har kreativitetsfremmende kvaliteter (s.100). Kreativitet starter tidlig i barndommen og det handler om å bli stimulert for det, fordi det er mer miljøbetinget enn at det ligger i genene våre. Et mindre stimulerende miljø vil gjøre at det kreative blir svekket (Kaufmann, 2006, s.100-)

Kaufmann (2006) påstår også at det finnes noen grunnleggende elementer ved kreativitet. Disse grunnleggende elementer innebærer..." en vilje til å tenke *ut av boksen*,... viljen til å stå på og ikke gi seg,... resultatet har en verdi i seg,... en *ny* ide som til slutt blir til et verdifullt produkt." Dette hevder han, er et fremtredende trekk ved kreativitet (s. 12). Kreative

personligheter vises gjennom aktuelle egenskaper som ifølge Kaufmann innebærer å være uavhengige, selvstendige, stor selvtillit, og nysgjerrige. Disse kreative personligheter opplever glede og motivasjon av nyhet uten å tenke på det ferdige og praktiske resultatet og eventuelt nytteverdien (Kaufmann, 2006, s. 18).

Vygotskij (1995) definerer begrepet kreativitet som en menneskelig aktivitet som skaper noe nytt, uansett om det som skapes er noe fra ytre verden eller om det er skapt en indre følelse eller intellektuelt konstruksjon (s.11). Vygotskij (1995) hevder at alle mennesker er kreative, til og med småbarn. I det samme påpeker han at hukommelsen er nødvendig for å kunne sette i gang den kreative prosessen og reprodusere noe nytt (s. 9). Lerdahl (2007) sier i sitt perspektiv at kreativitet kan læres. Han beskriver kreativitet som en muskel, noen kan ha en større muskel enn andre, men alle kan trene den opp (s. 22). Den kreative evnen kaller Vygotskij for fantasi. Han hevder at erfaringer og opplevelser kan tolkes gjennom fantasi. Grunnen for at barna er skapende, er fordi de leker. Gjennom lek kan barna oppleve, dramatisere og samtidig finne en estetisk opplevelse som former fantasiprosessen (Vygotskij, 1995, s. 9).

2.1.2 Den kreative prosessen

Den kreative prosessen tar utgangspunkt i en relativ ustrukturert situasjon, og samtidig evne til å samle ideer til å skape noe nytt (Moe, 2018, s. 141). I følge Lerdahl (2007) er kreativitet en prosess der det skapes noe nytt, tenkes nye løsninger, finne nye svar og fantasere for slik komme til et resultat (s. 22). “Gjennom den skapende prosessen kan vi oppdage, utforske og uttrykke noe nytt, og noe formes i oss” (Waterhouse, 2018, s.5).

Den kreative prosessen starter tidlig i barndommen og er derfor et viktig pedagogisk tema som er relevant for den generelle utviklingen hos barn. Når barn leker kan de reprodusere noe nytt med opplevelser og erfaringer de allerede har fra andre rundt seg, denne reproduksjonen er en kreativ prosess (Vygotskij, 1995, s. 15). Når barna skaper noe er det ikke akkurat fordi de har behov for å være nyskapende. Det handler mest om å utforske det som er til rådighet (Moe, 2018, s.136).

Det finnes to hovedtyper av kreativitet; den intuitiv og den analytisk. Den intuitiv kreativitet handler om spontanitet og improvisasjon. Det er en type kreativitet som barn ofte har og de “flyter” i leken (Moe, 2018, s. 136). Mihaly Csikszentmihaly og sin introduksjon av flytsonen

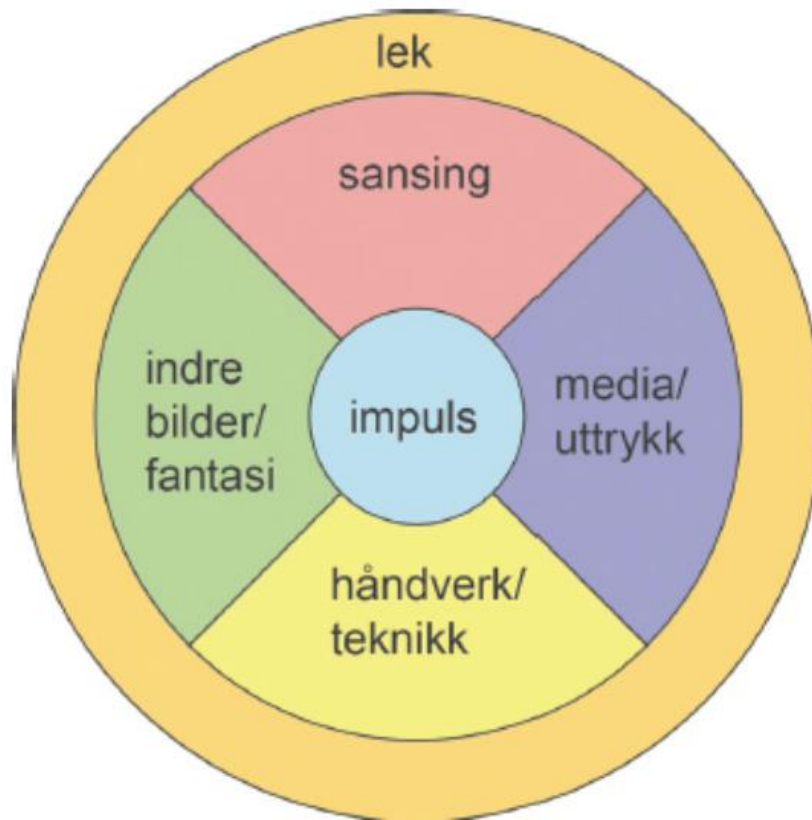
når alt “flyter” av seg selv, beskriver denne tilstanden som en opplevelse av optimal involvering og engasjement i oppgaven. Da føler at man nærmest går i ett med oppgaven og blir fullstendig absorbert i prosessen, og tid og sted blir borte (Kaufmann, 2006, s. 93). I denne tilstanden får barna ta i bruk fantasi, kreativ tenkning og samtidig skaperglede (Moe, 2018, 138). Den analytisk kreativitet handler om planlegging, om å skape noe konkret. Denne type kreativitet er mest brukt av de voksne (Moe, 2018, s.136). En teori som blir presentert av Graham Wallas og som kan være til hjelp for å forstå den analytiske kreativitet er fasemodell (Moe, 2018, s. 142).

Kaufmann (2006) presenterer også kreativ tenkning som går ut på en tankeprosess. Han nevner at det er faglig interessant å forstå kreativiteten fordi det er det som skiller oss mennesker fra maskiner (s. 9). Kreativ tenkning kan foregå gjennom ulike måter å tenke på, og prosessen som foregår i hodet kan være “ulogisk” og “irrasjonelle” (Kaufmann, 2006, s. 21). Ifølge Lerdahl (2007) kan ulike metoder som tankeprosess og bruk av fantasi bygger til nye ideer gjennom ulogiske tenkemåter i likhet med Kaufmann (s. 22). Kreativitet kan bli påvirket av den enkeltes personlighet og grad av motivasjon, og Kaufmann hevder at kreativitet kan lett ødelegges hvis forventningene blir alt for vanskelig eller umulige å nå (Kaufmann, 2006, s. 21-22). Motivasjon spiller en rolle i den kreative prosessen og i tankegangen. Ifølge Kaufmann (2006) er motivasjon for kreativitet et ønske om å vise og oppleve egne kunstneriske uttrykk og potensial (s. 86).

Professor Erik Lerdahl hevder at kreativitet er en muskel som kan trenes opp og at et kreativt tankesett i fra vi er små, vil sitte i oss resten av livet (Lerdahl, 2019). Lerdahl (2007) nevner i sin bok *Slagkraft: håndbok for ideutvikling* at kreativitet er en nådegave som bare noen har fått. Hans perspektiv sier å være at kreativitet ikke handler om bestemte personer med bestemte egenskaper eller yrke. Hans syn på kreativitet er at noen har kanskje mer potensiale enn andre, men likevel er kreativitet en tilstand hos alle mennesker (s. 13). For at barna skal utvikle seg videre til kreative mennesker, er det viktig å ta utfordringer gjennom prosesser, men dette skal være preget av trygghet, anerkjennelse, barnets egenverdi og positiv stimulering (Kaufmann, 2006, s. 108).

2.1.3 Malcolm Ross - Modell for skapende virksomhet

For at barna skal oppleve at det estetisk arbeidet er meningsfylt, må det legges til rette for at ulike elementer blir ivaretatt slik at det blir en kreativ prosess (Sæbø, 2014, s. 79).



Blide 1 Malcolm Ross' modell for barns skapende prosesser utformet av Jørgen Moe (2018, s.174).

Modell for den skapende virksomhet av Malcolm Ross (1978) består av ulike elementer i barns kreativ prosesser (s. 81). De ulike elementene er sanser, media/materialer, teknikker, fantasi og impuls i midten, mens lek omfatter alt. Ross mener at lek er grunnlaget for den kreative prosessen, fordi det er i lek barna våger å eksperimentere, improvisere og bruke sine indre forestillinger til å gi uttrykk og skape noe symbolsk (Sæbø, 2014, s. 80). Waterhouse (2013) gjenspeiler dette og påviser at gjennom lek kan barna få både inspirasjon og motivasjon til å skape. Hun sier også at lek i seg selv er en skapende prosess (s. 110). I midten av modellen plasserer Ross begrepet impuls. Impulsen blir beskrevet som drivkraften for den skapende prosessen. Ross (1978) sier at den kreative sitt behov starter med impulsen som drivkraft som blir til en uttrykksform (s. 81). Impulsen blir barnets resultat av inntrykk og opplevelser fra virkelighetslivet, pedagogisk tilrettelagt arbeid eller samspill med andre barn som skaper lysten til å gi mening og uttrykk (Sæbø, 2014, s. 80). Waterhouse (2013) sier at impuls kan oppstå på ulike måter og kan samtidig variere fra individ til individ (s. 111).

Deretter finner vi sansene som en annen grunnleggende element for å skape inntrykk gjennom interaksjon med ulike materialer som kan gi barna erfaring og stimulerer til en skapende prosess (Waterhouse, 2013, s. 110). Ross (1978) beskriver sansene som det estetiske som barna møter i erfaringssituasjoner for slik ivareta og samtidig utvikle sine uttrykksformer (s. 65). Sæbø (2014) gjenspeiler dette og påpeker at barna trenger å utforske gjennom sanseopplevelser der barna skal lære å tro på seg selv og sine evner til å uttrykke seg (s. 81).

Videre finner vi media som et viktig element til å kunne gjennomføre den skapende prosessen. Ross hevder at media er det som vi skaper med (Waterhouse, 2013, s.110). Waterhouse (2013) nevner også tilgang til gode og egne materialer og rom som barna kan bruke for å arbeide med i barnehage (s. 110). Aktiviteter skal være varierte i forhold til barnas alder og forutsetninger slik at barna finner sin måte å uttrykke seg på gjennom eksperimentering og opplevelser i vårt tilfelle med ulike materialer i en maleaktivitet (Sæbø, 2013, s. 81).

Barna skal lære å beherske de håndverksmessige og tekniske sidene i den skapende prosessen. Det vil si at barna trenger opplæring og kunnskap av hvordan bruke teknikker og hvordan vi kan uttrykke oss gjennom dem (Sæbø, 2013, s. 82). Pedagogene må derfor legge til rette for barns skapende prosesser der barna kan arbeide med teknikker og uttrykksmåter på en best mulig måte og med ulike formater (Waterhouse, 2013, s. 110). Ross (1978) påpeker også at produktet ikke er hovedfokuset men selve prosessen og læring av å mestre ulike teknikker og håndverk (ss. 69-70).

Ross (1978) beskriver begrepet fantasi som indre bilder som dannes av indre og ytre inntrykk og som vil komme til uttrykk gjennom et medium (ss. 70-71). Det er det uttrykket som bearbeides i en skapende prosess fordi den er en betydningsfull følelse for barn (Sæbø, 2013, s. 81). Stimulering foregår gjennom å gi barna ulike sanseopplevelser, inntrykk, og dialog som kan brukes som et utgangspunkt for en kreativ prosess. Barna klarer det umulige i sin fantasi, og gjennom den skapende prosessen kan de gi fysisk form til sine indre forestillinger (Waterhouse, 2013, s. 110).

2.2 Å male

Det å male er å bruke ulike materialer som pensel, svamp og ulike farger på malingen som kan blandes (Furness, 2018, s.145). Det finnes ikke en bestemt måte å male på og barn skal få tilbud om å male på ulike måter slik at de slipper å alltid måtte male innenfor konturer og bestemte linjer (Furness, 2018, s. 134). Barn skal få lov til å kjenne på hvordan maling føles og bruke sin egen fantasi når de skaper noe med hendene. Barn trenger ikke å få beskjed om at de skal male noe spesielt, for kvaliteten av pedagogikken er mer interessant enn at de skal produsere noe som de skal ta med seg hjem (Fjeld, 2020).

2.2.1 Farge

Når vi skal gi en forklaring på hva farge er, kan vi si at «farge er barn av lyset» eller «lyset er fargenes mor». Begge disse uttrykkene er dekkende for hva farge er, men ingenting er så nært bundet til hverandre som lys og farger. Farge er et sterkt fenomen som påvirker oss gjennom følelser, kropp og sansene våre (Furness, 2018, s.116).

I barnehagen skal vi ikke bare lære om fargene i teori, men vi må også kunne praktisere gjennom utforskning og egenerfarte opplevelser, der barna blir bedre kjent med fargene (Øien, 2018, s.295). Det å bruke farger bevisst gjennom et skapende og kreativt arbeid i barnehagen er inspirerende, sansestimulerende og skaper erfaringer hos barnet (Øien, 2018, s.295). Selv om vi opplever fargene på hver vår måte, kan fargene settes i et system. Fargesystem som blir mest brukt i barnehagen er Ittens fargesirkel, dette er en fargeblandingssirkel og det er utarbeidet en helt spesiell teori om hvordan fargene virker på hverandre (Øien, 2018, s. 319).

2.2.2 Materialer

Materialer er grunnleggende i all virksomhet i barnehagen i kunst- og håndverksfaget og det er sentrale i den skapende prosessen og blir til slutt det selve resultatet av den (Moe, 2018, s.160). I en verden der alle ser og opplever materialene på ulike måter, vil alle ha med seg en førforståelse fra tidligere erfaringer med materialer. I barnehagen er det blant annet viktig at barna får variasjon i hva slags materialer de møter, i hvilke sammenhenger de blir møtt og hvilken form materialene fremstår i (Waterhouse, 2018, s.5-14). Det forventes ikke at vi som barnehagelærer skal ha dyp kunnskap og ferdigheter i et materialeområde, det som er viktig er at vi har en bred forståelse for de ulike materialene, altså en basiskunnskap (Moe, 2018, s.161).

Carlsen (2015) trekker frem begrepet affordance. Det innebærer at materialer gir ulike handlingsmuligheter for mennesker i formingsprosesser. Ulikhetene er basert på hvem som bruker materialene, deres alder og kunnskaper (s. 134). Alle kan oppleve materialene forskjellig basert på tidligere erfaringer. Barna får ulike sanseerfaringer med materialer og i møte med ulike materialer i hverdagen vil barns sanseapparat utvikles (Moe, 2018, s. 162).

2.3 Pedagogens rolle

2.3.1 Hvilken rolle har pedagogen?

Alt som er rundt et barn kan påvirke barnets kreative prosesser og da er vi som pedagoger en viktig faktor i seg selv. Rollen til pedagogen er å gjøre barna trygge på seg selv, og trygge til å bli utfordret til å utforske sin egen kreativitet, samtidig som vi skal stimulere og motivere barna til å prøve ut og bli engasjert i den kreativ prosessen (Moe, 2018, s.146). En rolle pedagogen må ta i formingsaktiviteter er rollen som veileder, og som veileder må vi kjenne til det barna forstår (Kjær, 2016, s.103). Pedagogens rolle som veileder dreier seg om å innta ulike roller og pedagogen må være deltakende, distansert, forståelsesfull og rammesettende (Kjær, 2016, s.103). Pedagogen skal kunne trekke seg tilbake og fungere som deltakende observatør der vi veksler mellom rollen som deltaker og observatør, altså vi skifter rolle mellom å delta og å lytte, observere og dokumentere (Kjær, 2016, s.104). Samtidig skal pedagogen være distansert for å kunne tolke og reflektere over dokumentasjonsmaterialet som samles inn og ha en avstand slik barnas innspill og engasjement kan bli utfordret (Kjær, 2016, s.104). Til slutt må pedagogen ta en styrende rolle, være rammesettende for det som skal foregå, slik at pedagogen er med å skape en ro og oversikt i aktiviteten (Kjær, 2016, s.104).

I en formingsaktivitet kan pedagogen ta forskjellige roller og disse rollene deles i tre, “den voksne kan være bak, ved siden av eller foran barna” (Kjær, 2016, s.104). Pedagogen som står bak barna er den første delen av rollen og tar rollen som observatør og lytter, og i denne posisjonen kan pedagogen se etter og dokumentere barnas kunnskap, innsikt og prosess (Kjær, 2016, s.105). Den neste delen av rollen handler om å inngå et samspill med barna å stå ved siden av og delta på de samme premissene som barna (Kjær, 2016, s.106). Pedagogen er på sidelinjen og veileder barna slik at de får nødvendig hjelp videre i en krevende situasjon de ikke takler selv (Kjær, 2016, s.106). En styrende posisjon er den tredje delen av rollen der pedagogen står foran barna og setter rammene for det som skal skje (Kjær, 2016, s.106). Pedagogens rolle

er viktig og derfor er det også viktig at vi er klar over de ulike rollene vi kan velge mellom og ha evnen til å være nærværende og lydhør i de forskjellige posisjonene vi tar (Kjær, 2016, 107).

2.3.2 Didaktisk modell

En didaktisk modell blir brukt i pedagogiske virksomheter for å planlegge og gjennomføre aktiviteter. “Modellen synes å illustrere en planleggingsprosess som går fra forutsetninger til mål, innhold og arbeidsmåte” (Gunnestad, 2019, s.123). Vi har en rekke didaktiske forutsetninger, rammefaktorer som ligger i bakgrunnen for planleggingsprosessen, som de formelle, kulturelle, menneskelige og praktiske forutsetningene, samtidig som det er et dynamisk forhold mellom innhold, mål og arbeidsmetoder (Gunnestad, 2019, s.129).

3.0 Metode

Metode er en fremgangsmåte som forteller oss hvordan vi skal fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2021, s.53). Det handler om å bruke metoden som et redskap for å samle inn, tolke og analysere data for å få kunnskap og informasjon til vår undersøkelse (Dalland, 2021, s.54). I dette kapittelet vil vi begrunne vårt valg av metode og hvordan vi har planlagt og gjennomført vår innsamling. Videre vil vi skrive om metodekritikk og etiske retningslinjer vi har fulgt.

3.1 Valg av metode

Det finnes kvantitative og kvalitative metoder vi kan benytte oss av for å forstå det samfunnet vi lever i (Dalland, 2021, s.54). Begge egner seg til å svare på ulik forskning og vi må velge derfor metode ut fra hva som vi vil ha svar på i løpet av forskningen. Kvantitativ metode har målbare enheter og antall, mens kvalitativ metode fanger opp meninger og opplevelser (Dalland, 2021, s.54). Vi har valgt en kvalitativ metode basert på vår problemstilling: *“Hvordan kan barnehagebarns kreative prosesser bli stimulert i lys av Malcolm Ross’ modell i formingsaktiviteten maling?”*. Problemstillingen vektlegger tilnærminger til barn i en sosial setting, og fokuset er å forstå hvordan barn kan bli stimulert videre i sin kreative prosess. Dette handler om opplevelser som vi mener ikke kan måles i enheter eller antall. Ordet kvalitativ viser til kvalitet til egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener vi studerer og uttrykket “myke” data og blir brukt som en merkelapp på kvalitative data som blir samlet inn (Dalland, 2021, s.55). Vi vil gå inn i barns opplevelser og se etter den kreative prosessen til våre informanter. Kvalitative metoder er basert på et bånd mellom forsker og informant, der begge er med på å påvirke forskningsprosessen (Bergsland & Jæger, 2014, s.66). Kvalitativ metode baserer seg på ulike innsamlingsmetoder, deriblant observasjon, bilder og gjennomføring av prosjekt (Bergsland & Jæger, 2014, s.67). Vi har valgt å bruke disse innsamlingsmetodene i form av to formingsaktiviteter sammen med barn i barnehagen.

3.2 Planlegging av datainnsamling

Det startet med en problemstilling som vi ønsket å få svar på ute i feltet, og startet å planlegge et prosjekt i form av en formingsaktivitet som inneholder maling. Vi utarbeidet en didaktisk plan for formingsaktiviteten (se vedlegg 7.1). Deretter kontaktet vi en pedagogisk leder på en storbarnsavdeling for å avtale gjennomføringen av formingsaktivitetene. Fordi vi ønsket å gjennomføre aktiviteten med en gruppe med 4-5 åringer slik at det blir en homogen aldersgruppe der barna er på samme nivå i utviklingen (Kjær, 2016, s.40). Senere sendte vi e-

post med informasjon og samtykkeskjema, samt planlegge hvilke dager det passet å komme god tid i forveien. Vi valgte å ha formingsaktiviteten med en barnegruppe der en av oss hadde vært i praksis tidligere på høsten, slik at vi hadde litt kjennskap til hverandre og vi visste at de hadde erfaringer med formingsaktiviteter.

3.3 Valg av informanter

Det viktigste når vi skal velge informanter er å velge noen som vi tror har noe å komme med, til akkurat det fenomenet vi vil vite mer om (Dalland, 2021, s.60). Vi ville prøve å se ting fra barns perspektiv og derfor var det naturlig for oss å ha en formingsaktivitet sammen med barn, der de blir våre informanter. Barna vi valgte er fra praksisbarnehagen hvor en av oss var tidligere på høsten og de er vant til at studenter er på avdelingen. Selv om en av oss kjente til barna fra før, så var det pedagogisk leder som satt sammen barnegruppa for oss. Vi skulle ha et prosjektarbeid i barnehagen som kan ses på som en prosess der voksne og barn fordyper seg og arbeider sammen med spesifikke tema. Prosjektarbeid er en metode å arbeide på som ivaretar prosessene i barns arbeid med ulike tema, og det er rom for deres medvirkning i arbeidet (Bergsland & Jæger, 2014, s.79). Vi ønsket en gruppe på fem til seks barn, slik at vi fikk en god oversikt over barna og kunne ha barna på to bord slik at de fikk god plass til selvstendig arbeid, samtidig som de kunne samarbeide og ha samtaler (Kjær, 2016, s.40).

3.4 Gjennomføring

Formingsaktivitetene skulle bli gjennomført over to dager med en ukes mellomrom, men det ble to uker mellom hver aktivitet. Dette fordi barnehagen hadde planleggingsdag som ble informert om dagen før vi skulle komme andre gang. Vi kom en time før vi skulle ha aktivitetene slik at vi kunne være med barna og finne frem utstyr. Tiden vi hadde til aktivitetene lå på rundt en time. Under aktivitetene skrev vi korte observasjonsnotater og tok bilder. Pedagogisk leder gikk frem og tilbake mellom oss og de andre barna som ikke deltok. Første aktivitet startet med en kort samling på gulvet slik at alle skulle bli trygge på hverandre og bedre kjent, fordi det er lettere for barna å utforske sin kreativitet når de har trygghet (Moe, 2018, s.146). Barna satte seg ved to bord og starte å male etter hvert som de fikk materialer. Vi holdt oss i bakgrunnen og støttet barna om det var nødvendig. Når barna følte seg ferdig fikk de gå og gjøre andre aktiviteter med resten av barnegruppe. Andre aktivitet startet med en lengre samling på gulvet med kims lek for å vise frem materialene som skulle brukes. Videre i samlingen viste en av oss ulike teknikker og fargeblanding til barna, samtidig som de fikk medvirke og prøve litt selv. Når barna satte seg til bords var alt klart og de kunne starte med en

gang. Vi satte oss ved bordet sammen med barna slik at vi kunne være med i deres kreative prosesser. Når barna følte seg ferdig prøvde vi å komme med innspill slik at de ville fortsette. De fikk gå og leke på et annet rom når de var ferdige. Vi ryddet etter oss og dro tilbake til universitetet for å skrive ned observasjonsnotater, praksisfortellinger og logg fra dagen (Bergsland & Jæger, 2014, s.79).

3.5 Metodekritikk

Det er ingen forskningsprosesser som er feilfri, og det er derfor det er viktig å kunne reflektere og være kritisk til egen innsamlingsmetode (Bergsland & Jæger, 2014, s.80). Pålitelighet, troverdighet og tillit er viktig å ha med i vurdering og refleksjon av forskningens kvalitet. Her trekker vi frem begreper som reliabilitet og validitet.

I kvalitativ forskning betyr reliabilitet, pålitelighet eller troverdighet, og om forskningsresultatet er utført på en troverdig måte er forskningen reliabilitet (Dalland, 2021, s.246). For å skape reliabilitet skal det legges frem hvordan forskningsprosessen har foregått, gjennomføringen av undersøkelsen, materialet som er innhentet, analysearbeid og funn (Dalland, 2021, s.246). Vi benyttet oss ikke av lydopptak eller video, som kan gjøre at reliabiliteten synker. For å forsikre oss at reliabiliteten likevel kunne være troverdig er vi tre studenter som observerer og tar notater.

Validitet i kvalitative studier «handler om hvor godt eller relevant dataene representerer fenomenet som skal undersøkes, og i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). I vårt tilfelle innebærer dette hvordan datamaterialet vi samlet inn fra formingsaktivitetene svarer på problemstillingen. I innsamlingsarbeidet hadde vi fokus på problemstillingen og data vi fikk hadde en god sammenheng med problemstillingen. Informantene ga oss svar som var relevante for mye av innholdet i oppgaven.

3.6 Ethiske retningslinjer

Et grunnleggende prinsipp innenfor forskningsetikken er informert samtykke. Dette samtykke innebærer at informantene får informasjon om bachelorprosjektet og målet ved det, at det er frivillig å delta og personen kan trekke seg fra deltakelsen når som helst (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83). I forkant av formingsaktivitetene fikk foreldrene til barna som skulle være våre informanter et samtykkeskjema med nyttig informasjon om prosjektet, og hva deltakelsen ville innebære. De fikk også informasjon om at det er frivillig å delta, og at det å trekke seg underveis

ville ikke få negative konsekvenser. Vi skrev samtykkeskjema som foreldrene til våre seks informanter skrev under på (vedlegg 7.2).

Et annet viktig prinsipp er konfidensialitet. Dette innebærer «at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre deltakernes identitet» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). Deltakernes identitet skal forbli skjult, og det er viktig at vi anonymiserer identitetene med å gi deltakerne fiktive navn i oppgaven (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). I samtykkeskjema fikk informantene informasjon om at deres navn vil forbli anonymisert. Av den grunn har deltakerne fått fiktive navn og vi bruker navnene Nina, Stine, Trygve, Malene, Karina og Sara i denne oppgaven. Også bildene vi bruker er anonyme i form av at det ikke er av gjenkjennelige ansikt og navn på maleriene.

Det tredje grunnprinsippet er knyttet til konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne. «Konsekvenser bør vurderes med hensyn til mulig skade som kan påføres informantene» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). I forskning på barn er det ekstra viktig å være bevisste på at valgene som tas ikke er skadelidende for den andre parten (Fredriksen, 2013, s. 292). En negativ konsekvens ved vår innsamling kan være at informantene ikke har valgt deltakelsen selv, men at de er valgt av pedagogisk leder og ikke forstår hva de deltar på. En positiv konsekvens med vårt arbeid kan være at det skapte nye ideer i barnehagen til videre bruk av maling i formingsaktiviteter. Vår opplevelse var at informantene fikk noe igjen av å delta, de formidlet positivitet, var engasjerte og gledet seg når vi kom andre gang. På samme tid kan vi ikke gå inn i andres kropp og vite helt sikkert hva barnas opplevelse var av vårt forskningsprosjekt sammen med dem. Vi vet ikke hva barna holdt igjen av væremåter og uttrykk. Dette er noe som vi vet kan ha påvirket datamaterialet vårt. En av oss hadde en relasjon til barna fra før, noe som gjorde at hun kanskje lettere kunne se om noen av barna var utilpass og ønsket å trekke seg ut av situasjonen. På samme tid kan også barn ha gjennomført for å oppfylle de voksnes ønske om at barna gjennomfører aktiviteten. Dette er etiske dilemmaer som er viktige å være kritiske til når det gjelder forskning med barn. De voksne står i en maktposisjon til barna og en må derfor være ekstra sensitiv i å tolke barnas kroppslige og verbale uttrykk (Johansson & Løkken, 2013).

3.7 Analysearbeid

“Å analysere betyr å undersøke noe som er sammensatt av flere deler” (Dalland, 2021, s.22). Analysearbeid dreier seg om å skape orden, struktur og mening. Det blir en lettere oversikt over materialet som er strukturert, samtidig som datamengden reduseres (Bergsland & Jæger, 2014, s. 81). Gjennom arbeidet med formingsaktivitetene har vi observert, snakket sammen og

reflektert kontinuerlig over hva vi har sett og opplevd. Analysen har vært en kontinuerlig prosess som har pågått gjennom hele forskningsperioden og gjennom vår innsamling av datamateriale (Bergsland & Jæger, 2014, s. 81). I barnehagen skrev vi ned korte observasjoner og tok bilder, og transkriberte det når vi kom tilbake til universitetet. Transkriberingen gjorde vi samme dag som vi var ute i felten slik at vi kunne sette det inn i en kontekst, og notere ned det som ikke ble nedskrevet i barnehagen. Da alt var transkribert, begynte vi å diskutere datamaterialet. Vi samlet alt av data vi så på som relevant for vår problemstilling ved å bruke klipp og lim i et dokument. Videre satt vi det inn i en tabell for å dele funnene inn i ulike kategorier. For å beskrive noe en av oss har utført valgt vi å bruke begrepet “student” fordi det er ikke relevant hvem som har utført det siden vi har hatt et felles mål. Gjennom analysearbeidet fant vi funn i form av praksisfortellinger, observasjoner og bilder. Vi har delt funnene inn i tre tema som blir presentert i kapittelet om funn og drøfting:

1. Ulik kreativitet
2. Farge som impuls
3. Pedagogens rolle i barns kreative prosesser

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

Hvordan kan barnehagebarns kreative prosesser bli stimulert i lys av Malcolm Ross' modell i formingsaktiviteten maling?

I dette kapittelet vil vi forsøke å svare på vår problemstilling ved å presentere tre funn 1. Ulik kreativitet, 2. Farge som impuls og 3. Pedagogens rolle i barns kreative prosesser som trådte frem gjennom vårt analysearbeid, og ved å drøfte disse opp mot teorien i kapittel to. Vi har valgt å dele funnene inn i flere delkapitler, for å skape sammenheng mellom disse.

Informantene er som nevnt anonymisert og barna blir derfor presentert som Nina, Stine, Trygve, Malene, Karina og Sara.

4.1 Ulik kreativitet

Observasjoner fra aktivitetene viser ulike former for kreativitet hos barna. Barna som vi har observert har ulikt kjønn, alder og ikke minst har de ulike erfaringsbakgrunner både fra barnehagen og utenfor barnehagen. Vygotskij hevder at erfaringer og opplevelser kan tolkes gjennom fantasi (Vygotskij, 1995, s. 9). Dette kunne vi se igjen i barns skapende prosess, men også på resultatene når de var ferdig. Vi har valgt å fokusere på konkrete momenter fra forskjellige barn og deres kreative prosesser og starter med en praksisfortelling fra første aktivitet med Malene:



“Malene (5 år) sitter ved bordet sammen med Sara (4 år) og Karina (4 år). Malene sier til en student “Eg synes det ikke e så fint når de blande fargene sånn” og peker på tallerkenen med en brun blanding av maling. Malene fortsetter å male på arket sitt. En annen student finner frem mer maling. Malene sier da “eg må ha blå!”. Studenten henter flasken med blåmaling og tar mer på tallerken. Malene dypper penselen i malingen og videre maler hun skyer på arket. “

Blide 2 Malenes tre bilder

Malene viser seg til å være strukturert, og har lite lyst til å blande fargene, eventuelt utforske med maling. Det så ut som hun ikke ønsket å prøve fargeblanding og vil helst male med rene farger. Vi ser at hun spør etter blå farge og deretter maler hun skyer. Hun malte de samme objektene på de ulike arkene (se bilde 2). Hennes bilder ble mer virkelighetsnære enn de andre bildene til de andre barna. Lerdahl definerer kreativitet som en evne til å fantasere, forestille seg og utvikle nye ideer (Lerdahl, 2007, s. 22). Men selv om det finnes ulike definisjoner av kreativitet, er de fleste enige om at kreativitet handler om en holdning eller væremåte som fører til utprøving og oppdagelse av nye ideer, innsikt og forståelser (Bakke, Jenssen & Sæbø, 2017, s. 38). Som vi forstår det, handler det om at kreativitet er å forestille seg en indre tanke eller et indre bildet for å slik sette i gang en kreativ prosess, og slik skape noe nytt i en fysisk form. Gjennom våre observasjoner om Malene ser vi at hun maler noe som hun allerede kjenner til, sine egne erfaringer med den ytre verden. Dette gjentar seg i de tre bildene hun har malt, samme symboler med de samme rene farger (Bilde 2). Samtidig som hun er opptatt av å ikke blande fargene inn i bildene, og har en konkret idé på hvor hun skal plassere symbolene sine på arket. Kaufmann sier at kreativitet er noe som er biologisk, at det ligger i genene våre, men han nevner også at denne kreativiteten utvikler seg hos de som har kreative egenskaper uansett hvilke erfaringer som barna har i oppveksten (Kaufmann, 2006, s. 100). Han beskriver også de ulike egenskapene som definerer en kreativ person, disse går ut på at personen er uavhengig, selvstendig, har en stor selvtillit og er samtidig nysgjerrig. Det blir også påpekt at kreative mennesker opplever glede, motivasjon og tenker ikke på det ferdige og praktiske resultatet eller nytteverdien (Kaufmann, 2006, s. 100-). Som vi nevner tidligere er Malene lite interessert i eller nysgjerrig på fargeblanding. Hun skaper noe virkelig kontra uvirkelig og er tilsynelatende ikke opptatt av prosessen hun er i. Hun er opptatt av at bildet hennes skal se fint og virkelig ut, og at resultatet blir forståelig over det hun ønsker å fange i maleriet sitt.

Vygotskij (1995) hevder at barna reproducerer ut ifra de opplevelsene barna har og det de leker. Derfor mener han at den kreative prosessen starter tidlig i barndommen, og at reproduksjonen også er en kreativ prosess (s.15). Det kan være at Malene er kreativ på sin egen måte og at hun reproducerer ut i fra minner, men det kan også være at hun ikke har blitt stimulert nok til å utforske gjennom maling i en skapende prosess. Lerdahls (2007) perspektiv viser å gå i mot Kaufmann sin i forhold til at Lerdahl sier at kreativitet handler ikke om bestemte egenskaper eller yrke. Han mener at kanskje noen har mer potensiale enn andre, men at alle kan være kreative fordi det er en tilstand hos alle mennesker (s. 13). I det samme definerer han kreativitet som en muskel som kan trenes opp (Lerdahl, 2019). Vi ser dette som at den kreative prosessen

skal bli tilrettelagt og stimulert av de voksne rundt barna. Barna skal få mulighet til å utvikle sin kreative side ved å få ulike opplevelser med maling og andre aktiviteter. Men samtidig finner vi kanskje en mer voksens perspektiv i Malene sin prosess. Hun er tilsynelatende mer opptatt av at maleriet skal være forståelig for de rundt henne, samtidig som det skal bli gjort på en rett og ryddig måte i motsetning til resten av barnegruppen. Med dette mener vi at hun ønsker å gjøre det nøye og viser at hun kan gjøre det vi som pedagoger sier. I dette utgangspunkt kan vi trekke frem ulike typer kreativitet; den analytisk og den intuitiv (Moe, 2018, s. 142). Vi vil påstå at Malene bruker mer av den analytiske kreativiteten selv om den er mest brukt av de voksne. Hun maler noe konkret og planlegger hva hun skal male på det neste arket. Hun bruker de samme symbolene men legger til flere symboler (se bilde 2). Vi ser lite av improvisasjon og spontanitet hos Malene.

Videre trekker vi frem en praksisfortelling av Karina som sitter ved siden av Malene, slik at vi kan sammenligne hennes kreativ prosess opp mot Malene sin:

“Karina (4 år) får en svamp, hun snur seg mot studenten og spør “ hva skal vi bruke den til?”. “Hva tror du?” spør studenten. Karina sier at hun ikke vet. En annen student følger med i samtalen og sier “Hva skjer hvis du dytter svamp i maling? skjer det noe da?”. Karina tar svampen i malingen og trykker svampen på arket. Videre utforsker hun bruk av svampen, maler med penselen på svampen og trykker svampen på arket som et stempel.”



Blide 3 Karina sin utforskning med pensel og svamp



Blide 4 Karinas svamp med maling

I motsetning til Malene ser vi at Karina utforsker mer både med svamp og pensel og med å blande farger på papptallerken. Tidligere i teoridelen nevner vi at barna skaper ikke fordi de har behov for det, men for at de vil utforske det som er til rådighet (Moe, 2018, s.136). Det er

tydelig at Karina ønsker å bruke alt det som er til rådighet der og da, og det består av ulike materialer som gir mulighet til sanseopplevelse. Når hun går i interaksjon med materialer, går hun dypt i en sanseopplevelse og det blir en erfaringsituasjon som hun bruker til å uttrykke seg (Ross, 1978, s. 65). I barnegruppen observerte vi ulike uttrykksmåter, og hvordan sanseopplevelsen, utforskning og erfaringsituasjoner ble til en kreativ prosess. Formingsaktiviteten og læresituasjonen ble tilsynelatende en positiv opplevelse for barna.

Som vi har nevnt tidligere finnes det to typer kreativitet, der vi observerer at Karina har en intuitiv form for kreativitet. Hun blander farger på papptallerken, lager prikker på tørkepapir med pensel, male på svamp og deretter bruker svampen til å trykke på arket. Karina har ikke en indre tanke av det hun ønsker å male, og det blir et spontant maleri. Vi kan tenke at det finnes en relasjon mellom personligheten til Karina og beskrivelsen til Kaufmann om de grunnleggende elementer ved kreativitet. Disse går ut på å tenke ut av boksen, når Karina utforsker med pensel og male på svampen istedenfor å bruke arket sitt (bilde 4). Samtidig har resultatet sin egen verdi, siden det blir et unikt maleri laget av et utforskende barn som blir stolt av sin egen prosess og ikke av selve resultatet (Kaufmann, 2006, s. 12). Vi ser at Karina er opptatt av hvordan fargene blir til andre farger, og hvordan svampen kan brukes til å male, og at hun kan male med svamp og pensel samtidig en i hver sin hånd (bilde 3). Dette er det som Lerdahl (2007) kaller for en kreativ prosess som er utforskende, der Karina finner nye løsninger og måter å male på enn det hun kjenner til fra før av (s. 22). Samtidig observerte vi at Karina finner nye svar, prøver ut, maler med ulike sider av svamp og fantasere at hun lager fotspor når hun prikker penselen på arket.

Når vi ser på Karina i sin kreative prosess er det tydelig at hun er fysisk til stede men mentalt borte. Slik som i Mihaly Csikszentmihaly sin teori om flytsonen, når Karina går dypt inn i en opplevelse og et engasjement for det hun gjør, slik at hun glemmer det som skjer rundt henne og lar ikke noe annet forstyrre hennes oppdagelser (Kaufmann, 2006, s 93). Kaufmann (2006) beskriver også en tankeprosess som foregår i den kreative prosessen. Karina begynner å male ut fra en ulogisk tanke fordi det rett og slett er en spontan kreativ tankegang som hun starter der og da (s. 9 og 21). Videre viser hun en stor nysgjerrighet og glede ved å male, men i størst grad så utforsker hun materialene. Karina utforsker de ulike funksjonene som materialene kan ha, samtidig får maleriene en egen betydning for henne. Hun får en egen forståelse ved å fantasere hva materialene kan brukes til og ser noe virkelig i hennes bilde, selv om vi rundt henne ikke ser det samme. Lerdahl (2007) mener at gjennom metoder som tankeprosess og bruk av fantasi

bygges det nye ideer gjennom ulogiske tenkemåter (s. 22). Dette ser vi igjen i Karina sin kreativ tankegang og kreativ prosess. Det så ut som hun ikke malte fordi hun fikk beskjed om det, hadde et behov for det og heller ikke fordi at hun skulle skape et fint bilde. Hun malte trolig fordi hun ville leke og utforske det hun hadde tilgang til, ved å finne ut hvilke handlingsmuligheter de ulike materialene kunne ha.

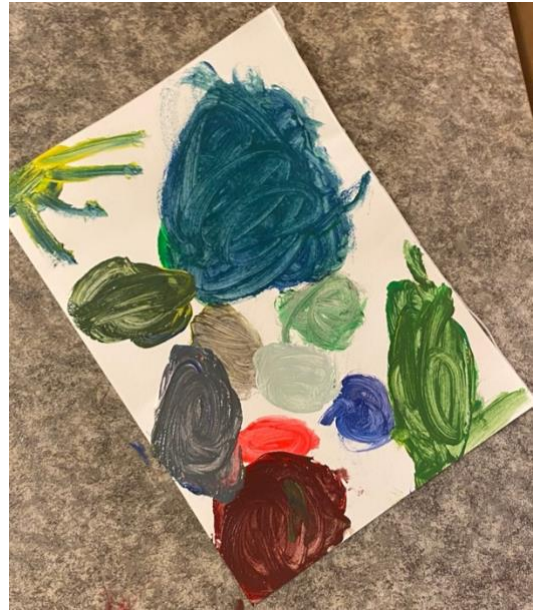
Vygotskij (1995) beskriver kreativitet som en menneskelig aktivitet der det blir skapt noe nytt uansett om det som skapes er fra den ytre eller indre verden (s.11). Malene og Karina har kanskje ulike oppfatninger på hva som er grunnlaget for aktiviteten og hva som forventes av dem. For Malene kan dette bare være en oppgave hun fikk beskjed om å gjøre, men for Karina kan dette være en lek der hun tør å eksperimentere, improvisere og ikke minst kjenner at hun har lov til å feile. I følge Malcolm Ross er lek det som omfatter den kreative prosess (Sæbø, 2014, s.80). Karinas kreative prosess er preget av lek og kan trekke opp mot Waterhouses utsagn om at lek er en kreativ prosess i seg selv (Waterhouse, 2013, s.110). Karina blir både inspirert og motivert til å male gjennom sin lekenhet og prøver seg frem til ulike måter å male på.

Ved å se på disse praksisfortellingene og observasjoner vi har av Malene og Karina fra første formingsaktivitet, kan vi si at barn har ulik kreativitet. Kaufmann (2006) forteller at for at barna skal utvikle seg til å bli kreative mennesker, er det nødvendig med utfordrende prosesser som kan anerkjenne barnets egenverdi ved trygghet og positiv stimulering (s. 108). Det er vi som kommende pedagoger som skal gi barna mulighet til å utvikle kreativiteten. Det kommer vi tilbake til i siste delkapittel der vi vil ta opp pedagogens rolle i barns kreative prosesser.

4.2 Farge som impuls

Farge er et sterkt fenomen som påvirker oss gjennom følelser, kropp og sansene våre (Furness, 2018, s.116). Vi observerte hvordan fargene påvirket barnas kreative prosess. Før første formingsaktivitet hadde vi en samling med barna slik at vi ble tryggere på hverandre. I samlingen pratet vi kort om favoritter, deriblant favorittfarge:

“Trygve (4 år) forteller at hans favoritt farge er blå, grønn og turkis. Student svarer “Ja turkis er en blanding av blå og grønn”. Senere i formingsaktiviteten sier Trygve “jeg lager turkis” og maler på arket med en blanding av blå og grønn. Stine (5 år) sier “jeg skal også lage turkis” og tar blå og grønn farge på arket. Hun sier “jeg må ha mer grønn” Trygve sier “Nei du må ha mer blå”. De prøver seg frem.”



Blide 5 Stines fargeblanding

Impulsen er sentral i Malcolm Ross´ modell for barns skapende prosesser (Moe, 2018, s. 174). Trygve har tilsynelatende fått en impuls i samlingen etter at studenten sa at turkis var en blanding av blå og grønn. Under formingsaktiviteten er Trygve opptatt av å blande blå og grønn til å bli turkis. Gjennom denne kreative prosessen der han prøver å gjenskape en farge de ikke har tilgjengelig, bruker han hukommelsen til å skape turkis. Vygotskij (1995) påpeker at hukommelsen er nødvendig for å sette i gang den kreative prosessen og reproducere noe nytt (s.9). Han har kanskje erfaring med å blande denne fargen siden det var hans favorittfarge, eller så kan det være at han husker det studenten sa i samlingen. Det å bruke farger bevisst gjennom et skapende og kreativt arbeid i barnehagen er inspirerende, sansestimulerende og skaper erfaringer hos barnet (Øien, 2018, s.295). Trygve får også med seg Stine og sammen er de i den kreative prosessen der de skaper erfaringer med å blande farger. Stine prøver seg frem og blander også andre farger (se bilde 5). Waterhouse (2018) sier at “Gjennom den skapende prosessen kan vi oppdage, utforske og uttrykke noe nytt, og noe formes i oss” (s. 5). Gjennom aktiviteten var barna skapende og utforskende, de prøvde seg frem med å blande farger sammen. Trygve og Stine hadde ikke et mål med å bruke de nye fargene de blandet sammen, men i den prosessen ved å skape farger fikk de nye erfaringer. Sæbø (2014) hevder at hele den skapende prosessen i barnehagen er til for å kunne utforske og skape en prosess for kreativitet. Det er ikke selve resultatet som er viktig, men at barna blir stimulert for ulike impulser og at det estetiske arbeidet blir meningsfylt (s.79). Resultatet til Stine (se bilde 5) er ikke et bilde som skal pryde veggen, men viser en skapende prosess hvor hun har utforsket farger.

Vi ser at det å blande farger er noe barna syntes var spennende å utforske. Som nevnt hadde vi en samling i forkant av den andre aktiviteten, der vi også viste fargeblanding i vann og på ark. Barna ble opptatt av vannet som fikk nye farger etter hvert som de malte:

Nina (5 år) dypper penselen sin med blå maling i vannet sitt som er gult. Hun uttrykker "Vannet mitt er nesten grønt". Da kommer det fra Trygve (4 år) "Nei, det er turkis". Nina: "Ja vannet er turkis". Trygve spør "Hvordan fikk du det?". Nina: "Jeg tok bare blå". En student sa "Men vannet ditt var en annen farge før du tok den blå". Nina: "Ja jeg hadde gul og grønn og blå". Videre vil Stine (5 år) lage turkis og blander blå, gul og grønn og maler på et blankt ark. Hun prøver seg frem og tar litt av hver farge i tillegg til hvit slik at fargen hun lager blir lysere. Hun spør "er det turkis" og peker på arket. Alle rundt bordet, barn og en student svarer "JA". Hun maler en turkis ramme på arket.



Blide 6 Turkis i vannglasset til Nina



Blide 7 Turkise rammen til Stine

Nina oppdaget at vannet fikk en ny farge da hun dyppet penselen i vannet. Trygve så fort at fargen var turkis, trolig fordi det er en farge han liker og er interessert i. Ved hjelp av studenten reflekterte Nina over hvordan hun skapte fargen i vannet (bilde 6). Hun tok i bruk Ittens fargesirkel som beskriver hvordan fargene påvirker hverandre (Øien, 2018, s. 319). Ross (1978) påpeker at det ferdige bildet ikke er hovedfokuset, men selve prosessen og læring av å mestre ulike teknikker og håndverk (ss. 69-70). Teknikken og håndverket som barna brukte er Ittens fargesirkel, som samler barna til en felles skapende prosess. Det er viktig at vi som kommende pedagoger i barnehagen skaper rom slik at barna får utforske fargenes egenskaper og erfaring

om fargelære. Det å bli stimulert og få opplæring i ulike maleteknikker som fargeblanding, bruk av ulike materialer som svamp og bruke begge sider av penselen gir barna utgangspunkt til den kreative prosessen (Waterhouse, 2013, s.110). Ved at vi har aktiviteter som maling får barna egne impulser til å utforske farger ut fra egne interesser og finner selv ut hvordan farger kan oppstå. Barna skal få lære de ulike håndverksmessige sidene i den skapende prosessen, som vil si at de trenger opplæring og kunnskap om hvordan de skal bruke teknikkene og uttrykker seg gjennom dem (Sæbø, 2013, s.82). Når barna får utforske slik de har gjort i denne aktiviteten etter at vi har lært dem hva som er mulig, blir barna mer selvstendige og stimulert til å være kreative. Vi ser at Stine fikk med seg hvilke farger Nina brukte for at vannet ble turkis og prøvde å blande en turkis som hun malte en ramme med (bilde 7). Barna fikk nye erfaringer med fargeblanding etter samlingen og den kreative prosessen de hadde sammen under aktiviteten. Vi som kommende pedagoger i barnehagen må kunne ta rollen som veileder. En veileder er en som kjenner hva barnet forstår (Kjær, 2016, s.103). Å bruke ulike farger ga impulser til barna og de ble stimulert til å være kreative og skapte nye farger. I praksisfortellingen har studenten kunnskap om at Nina forstår at hun har maling i vannet for at det får en ny farge og veileder Nina slik at hun selv finner ut hvilke farger hun brukte for å få turkis. Studenten var ikke påtrengende, men tok rollen som veileder, støttet og viste forståelse til Nina, men også for de andre barna.

4.3 Pedagogens rolle i barns kreative prosesser



Blide 8 Samling før andre maleaktivitet

En forskjell mellom aktivitetene var pedagogens rolle. I den andre formingsaktiviteten hadde vi en lengre samling der de ulike materialene ble presentert av en av oss, samtidig som studenten viste ulike teknikker barna kunne bruke etterpå. I samlingen fikk barna være med å prøve og alle barna fulgte med og var engasjerte (se bilde 8). Da barna satte seg til bordet for å male satte to av oss ved hvert sitt bord og malte sammen med barna. Dette gjorde at barna hadde en støtte og var klar over muligheter de hadde da de skulle male:

“Malene maler med ulike materialer som svamp, pensel og toppen av penselen. Hun utforsker med ulike farger men holdt fargene rene. Hun prøver ulike måter å male på, som å prikke, trykke og stryke over med penselen. Mens Malene maler, tar Karina maling fra henne, “Du kan ikke ta farge” sier Malene og ser på Karina som spør “Kan eg få?” “Ja, du kan bare ta”, sier Malene og smiler. Videre sitter Malene igjen når Karina og Sara går, etter en stund sier hun til studenten som sitter ved henne “det er bare vi som sitter med dette bordet” og fortsetter å male.”

Vi ser at Malene som i den første aktiviteten nesten bare brukte penselen og malte konkrete bilder, i den andre aktiviteten utforsket hun mer når vi veiledet henne. Lerdahl (2007) sier at noen har et større kreativt potensiale enn andre, men at alle har kreativitet (s.13). Han sammenligner kreativiteten med en muskel som kan trenes opp (s.22). Malenes kreativitet kan også sammenlignes med en muskel som må varmes opp før den brukes. Hun trenger å bli stimulert slik at hun kan trene opp sin kreative muskel. Vi ser en tydelig forskjell på Malene som går fra å ha en mer analytisk kreativitet der hun har en plan og skaper noe konkret til å ha en mer intuitiv kreativitet der spontaniteten trer frem (Moe, 2018, s.136). Det er vår rolle som pedagoger å trygge barna slik at de vil utforske sin egen kreativitet (Moe, 2018, s.146). Noen barn trenger bare vår tilstedeværelse, mens andre slik som Malene trenger også veiledning for å bli trygg. Når vi tok en mer styrende rolle og var foran barna og startet med å vise dem varierte måter å male på, virket det som om Malene fikk en ny forståelse om at vi ikke ville ha et bilde, men at det var selve maleaktiviteten vi var ute etter. I tillegg til at vi var foran barna og satte rammer i samlingen, var vi også foran og ved siden av barna når de malte (Kjær, 2016, s. 106). Dette gjorde at Malene og de andre barna så hvordan vi malte, utforsket ulike materialer og blandet farger. Malene som var opptatt av å ikke blande fargene så at det var mulig å blande nye farger samtidig som fargene var rene. Hun blandet en farge på tallerkenen og i vannet. Det var tydelig at Malene sin kreative prosess ble stimulert av vår rolle og veiledning underveis.

Ved første aktivitet var Malene ferdig når de andre på bordet gikk, mens andre gang fortsatt hun sammen med en student. Selv om hun oppdaget at de andre barna var gått, var hun i sin flytsone og fortsatte sin kreative prosess når studenten satt ved siden av.

Det var ikke bare Malene som ble motivert og veiledet inn i den kreative prosessen av oss som kommende pedagoger i den andre aktiviteten. Trygve ga uttrykk for at han var ferdig å male og var mer interessert i lego:

“En student spør Trygve “Vil du male med meg, vi kan male sammen?”. Trygve svarer ja og tar med stolen sin og sette seg ved siden av studenten. Studenten finner frem et nytt ark og teiper det på bordet foran dem. Studenten viser teknikker som å male med fingrene, skrive med toppen av penselen og lage prikker på arket. Etter hvert blir Trygve opptatt av å male svart over den fargerike malingen som allerede er malt. Det gjør han for å kunne tegne med toppen av penselen slik som studenten gjorde. Studenten finner seg et nytt ark og lar Trygve fortsette.”

Ross (1978) sier at impulsen er drivkraften som blir til en uttrykksform i den skapende prosessen (s. 81). Studenten gir Trygve en ny impuls ved at de maler sammen og Trygve får igjen en drivkraft til å male videre. I tillegg til å gi impuls veileder studenten han til å bruke de ulike elementene i Ross´ modell. Trygve har tilgang ulike materialer han kan bruke og studenten viser han ulike teknikker. Samtidig får han brukt sansene og fantasien til å skape. Fantasien og hans indre bilder kommer til uttrykk gjennom formingsaktiviteten (Ross, 1978, s. 70-71). Trygve blir veiledet inn i den kreative prosessen og simulert til å fortsette. Han blir tatt fra en ustrukturert situasjon der han er mer interessert i legoen enn formingsaktiviteten, tilbake til den kreative prosessen der han samler nye ideer sammen med studenten og skaper det til sitt eget og noe nytt (Moe, 2018, s.141). Trygve kommer tilsynelatende inn i den kreative flytsonen og han fortsette mens studenten starter på et nytt ark ved siden av han. Studenten tar en ny rolle men er tilgjengelig og Trygve fortsetter den kreative prosessen og leker etter hvert med vannet. Lek er grunnlaget for den skapende prosessen og omfatter alle elementene i Malcolm Ross´ modell (Sæbø, 2014, s.80).

Barna fikk selv bestemme når de var ferdige. I den andre aktiviteten var vi foran barna ved å stille spørsmål og delta mer i deres prosesser slik at de fikk mulighet for å fortsette selv om de

ga uttrykk for at de var ferdig. Karina var ferdig med å male, men den kreative prosessen fortsatt i vasken:

Karina (4 år) går med arket sitt med farget vann mot vasken. Det begynte å renne av arket. En student tok arket over vasken og holdt det slik at noe av vannet rant av. Studenten sa “ se, hva skjer når vi snur arket” og roterte arket slik at vannet rant. Vannet laget striper på arket. Karina fulgte med og sa “snu det sånn” og tok tak i arket og roterte det videre slik at vannet begynte å renne andre vei. De sto sammen å så på vannet som laget mønster på arket. Og roterte arket flere ganger til alt vannet var i vasken.



Blide 9 Resultat av vannet som laget mønster på arket

Barna skaper ikke for å være nyskapende, men er i prosessen der de utforsker det som er til rådighet (Moe, 2018, s.136). Som student kunne vi tatt arket, helt av det overflødig vannet og lagt arket bort, men velger istedenfor å invitere Karina til å utforske hva som skjer når vannet som er farget renner på arket (se bilde 9). I stedet for å vaske hendene og gå velger Karina å gå, inn i den kreative prosessen. Det virker som hun kommer inn i en flytsone, og tar i bruk fantasi, kreativ tenkning og skaperglede (Moe, 2018, s. 138). Karina kunne valgt å ikke ta i mot innspillet fra studenten, men rollen studenten tar ved å være foran for så å trekke seg mer tilbake vekker Karinas interesse. Vi må være klar over de ulike rollene vi kan ta og samtidig være nærværende og lydhør i de ulike posisjonene vi tar (Kjær, 2016, s. 107). I alle praksisfortellingene der vi starter foran barna er vi lydhør og trekker oss tilbake, samtidig som vi fremdeles er nærværende og ved siden av barna. Barna får utfordringer av oss i prosesser der de skal kjenne på trygghet, anerkjennelse og positiv stimulering (Kaufmann, 2006, s. 108). Selv om vi har en viktig rolle for å stimulere og motivere barna i den kreative prosessen.

5.0 Avslutning

Gjennom arbeidet med denne Bacheloroppgaven har vi gjort oss gode erfaringer og tilegnet oss nyttig kunnskap som vi kommer til å ta med oss videre som nyutdannede barnehagelærere. I denne bacheloroppgaven har vi forsket ut fra problemstillingen: *Hvordan kan barnehagebarns kreative prosesser bli stimulert i lys av Malcolm Ross sin modell i formingsaktivitet maling?* Gjennom undervisning har vi lært hvor viktig kreativitet er for barn og vi i likhet med rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) mener det er viktig at barnehagen legger til rette for barns kreativitet. Vi har erfart og opplevd hvordan kreativitet oppstår i barnehagesammenheng ved å ha vært ute i feltet. I teoridelen møter vi ulike teorier og definisjoner om kreativitet, og om ulike elementer som former en kreativ person. Det finnes to typer for kreativitet; analytisk og intuitiv. Ut i fra disse knytter vi til to praksisfortellinger fra vårt didaktiske prosjekt i barnehagen. Teoretiker som Kaufmann, Vygotskij og Csikszentmihaly er brukt som et redskap for å analysere datamaterialet og til å svare på vår problemstilling. For å besvare problemstillingen måtte vi få en forståelse av hva begrepet kreativitet kunne være ut i fra ulike definisjoner. Vi valgte å definere og forstå begrepet kreativitet som evnen vi mennesker har til å kunne fantasere og få til noe nytt gjennom å gi denne fantasien en fysisk form (Waterhouse, 2013). Definisjoner om kreativitet førte oss til å spørre oss selv om alle er kreative og eventuelt i hvilken grad. På veien til å finne ut svaret, fant vi Kaufmann (2006) sin mening om kreative egenskaper som trengs for å være kreativ. Etter å ha vært ute i feltet og observert en gruppe barn på 4-5 år, fant vi ut at ikke alle barn har den intuitiv kreativiteten. I den første formingsaktiviteten hvor Malene har en mer analytisk kreativitet. Ved siden av sitter Karina som passer bedre til de kreative egenskapene som Kaufmann beskriver og med de generelle væremåter til en kreativ person.

Vårt andre besøk i barnehagen var to uker etter det første. Denne gangen var vi foran barna og startet med en samling som inneholdt kimslek og det ble presentert ulike materialer og teknikker. Barna var aktiv deltaker i samlingen og fikk prøve selv. Det ga en impuls som ble visst igjen gjennom barnas maleprosesser. Vi fikk et nytt perspektiv av Malene og hun viste mer av sin intuitive kreativitet. Samtidig observerer vi hvordan prosessen blir stimulert av oss som kommende pedagoger. Vi trekker frem Lerdahl som forteller om at kreativitet er som en muskel som kan trenes opp. Det ser vi på Malene som har ulike prosesser i de to formingsaktivitetene når vi tar ulike roller. Pedagogens rolle er grunnleggende for å trygge barn og støtte deres utforskende prosess. Når Malene har en veileder som sitter ved siden av henne

går hun inn i sin egen flytsone, og vi får se en interaksjon mellom materialer, hennes fantasi og sanseopplevelse som kommer tydelig frem.

Vi så også at noen av barna bare hadde behov for vår tilstedeværelse og at de gikk inn i en flytsone hvor de utforsket farger. Under begge aktivitetene var fargeblanding stor del av den kreative prosessen. Siden farge er noe som påvirke våre følelsene, humor, og sansene våre. Vi observerte hvordan barn fikk impulser ved å se maling og alle de nye fargene de kunne få til. I praksisfortellingen med Trygve, Stine og Nina så vi deres utforskning på veien til å få fargen turkis. Den kreative prosessen som ble stimulert av fargene var tilstede ved første aktivitet i barnehagen og ble igjen tatt opp i den andre aktiviteten og fortsatte i den. Vygotskij påpeker at hukommelsen er nødvendig for å sette i gang en slik prosess, og dette kunne vi se igjen når vi var på besøk. Å bruke farger i barnehager på ulike måter, inspirerer, motiverer og stimulerer barna til en kreativ prosess. Her ser vi også den intuitiv kreativiteten hos barn som tør å utforske, oppdage, prøve ut, lager sine egne tanker. Samtidig ser vi at disse barn ikke er opptatt av resultatet, men er i prosessen. Det er da når det estetisk arbeid får en meningsfylt verdi.

Ved selvrefleksjon ser vi viktigheten av vår rolle i de kreative prosesser som barna kan komme seg i. I oppgaven generell ser vi ting som vi kunne ha gjort annerledes i forhold til våre aktiviteter og innsamling av datamaterialet. Vi tenker at prosjektet kunne kanskje vært lengre og ikke bare to dager med to ukers mellomrom. Vi kunne hatt en aktivitet der barna fikk musikk som impuls eller en aktivitet med kun en farge for å se hvordan barna ble stimulert av det. Da kunne vi ha fått et større innblikk i barns kreative prosesser. I startfasen hadde vi en tanke om å sammenligne to barnehager og eventuelt to barnegruppe med ulike alder. Med det hadde vi fått mer datamateriale å analysere og trolig et innblikk om bruk av maleaktiviteter og stimulering av kreativitet i forskjellige barnehager. Det hadde vært mer datamaterialet å hente om vi også hadde intervjuet pedagogisk leder eller hatt barnesamtaler for å få deres tanker om den kreative prosessen.

Vi selv lærte mye om kreativitet generell og om vår rolle som fremtidige pedagoger. Det har vært en lærerik opplevelse å gå ut i feltet å leve i de ulike kreative prosesser til barnegruppen vi har observert. Ønsket vårt med denne bacheloroppgaven var å trekke frem viktigheten av kreativitet og pedagogens rolle for barns utvikling og læring. Samtidig hvordan det estetiske fag forming, skal bli tilrettelagt for stimulering og utforskning, men også trivsel og glede.

6.0 Bilde- og litteraturliste

Bildene som er brukt til å støtte observasjonene våre i kapittel fire har vi tatt selv under prosjektet i barnehagen.

Blide 1 Malcolm ross´ modell for barns skapende prosesser utformet av Jørgen Moe (2018, s.174).	11
Blide 2 Malenes tre bilder	21
Blide 3 Karina sin utforskning med pensel og svamp.....	23
Blide 4 Karinas svamp med maling	23
Blide 5 Stines fargeblanding	26
Blide 6 Turkis i vannglasset til Nina	27
Blide 7 Turkise rammen til Stine	27
Blide 8 Samling før andre maleaktivitet.....	28
Blide 9 Resultat av vannet som laget mønster på arket.....	31

- Bakke, K., Jenssen, C., Sæbø, B, A. (Red.). (2017). *Kunst, kultur og kreativitet kunstfaglig arbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland, & H. Jæger (Red.), Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanning 51-86). Cappelen Damm AS.
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur*. Åbo Akademi
https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/103745/carlsen_kari.pdf?sequence=2
- Dalland, O. (2020). *Metode og Oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Gundersen, D. (2021, 19. april). *Kreativitet*. I store norske leksikon.
<https://snl.no/kreativitet#:~:text=Kreativitet%20betyr%20skapende%20evne%20eller%20virksomhet%2C%20id%C3%A9rikdom>.
- Gunnestad, A. (2019) *Didaktikk for barnehagelærere - en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fjeld, B. (2020). Målet med å male i barnehagen er ikke å lage fine malerier som barna skal ta med hjem. *Utdanningsnytt.no*
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/malet-med-a-male-i-barnehagen-er-ikke-a-lage-fine-malerier-som-barna-skal-ta-med-hjem/119264>
- Fredriksen, B.C. (2013). *Begripe med kroppen. Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Universitetsforlaget.
- Furness, K. (2018). *Å skape gjennom forming: Tema- og prosjektarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johansson, E., & Løkken, G. (2013) Sensory pedagogy– understanding and encountering children through the senses. *Educational Philosophy and Theory*,46(8), s. 886-897.
DOI:10.1080/00131857.2013.783776

- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet* (utg. 5.). Universitetsforlaget.
- Kjær, A. (2016) *Prosjektarbeid i barnehagen fra fascinasjon til fordypelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Lerdahl, E. (2007). *Slagskraft: Håndbok i idéutvikling*. Gyldendal.
- Lerdahl, E. (2019). *Kreativitet er en muskel som kan trenes*. Kristiania.
<https://www.kristiania.no/kunnskap-kristiania/2019/10/kreativitet-er-en-muskel-som-kan-trenes/>
- Moe, J. (2018). Kreativitet. I N. S. Fraisch, & M.- A. Letnes, & J. Moe (Red). *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (s.127-151). Universitetsforlaget AS.
- Moe, J. (2018). Materialer, form og rom - inne og ute. I N. S. Fraisch, & M.- A. Letnes, & J. Moe (Red). *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (s.155-196). Universitetsforlaget AS.
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. Heinemann Educational Books.
- Vygotskji, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndommen*. Daidalos
- Waterhouse, A-H, L.,(2016) *I materialenes verden: perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Fagbokforlaget.
- Øien, V. D. (2018). Farge. I N. S. Fraisch, & M.- A. Letnes, & J. Moe (Red). *Boka om kunst og håndverk i barnehagen* (s.293-334). Universitetsforlaget AS.

7.1 Vedlegg: Didaktisk plan

Didaktisk plan - Formingsaktivitet i barnehagen

Fagområde: Kunst kultur og kreativitet - forming

1. Mål

Generelt mål fra rammeplanen:

Barnehagen skal bidra til at barna

- tar i bruk fantasi, kreativ tenkning og skaperglede.
- bruker ulike teknikker, materialer og verktøy til å uttrykke seg estetisk

Holdningsmål:

Barna skal oppleve glede og mestring ved å bruke ulike teknikker og materialer i maleaktiviteten.

Kunnskapsmål:

Barna skal lære at det ikke er en bestemt måte å male på og at prosessen er en del av produktet.

Ferdighetsmål:

Barna skal bli kjent med teknikker og materialer innenfor maling og kunne undre seg underveis i aktiviteten.

Prosessmål:

Aktiviteten skal være preget av glede, utforskning og undring.

2. Innhold

Aktivitet 1

Starter med en samling på gulvet der vi bruker sang til å introdusere navn og videre får alle fortelle litt om sine favoritt ting for å bygge relasjon og skape trygghet som er viktig for den kreative prosessen. Etterpå setter barna seg til bordet og starter å male.

Aktivitet 2

Starter med en samling på gulvet med en navnesang, videre har vi kims lek og viser frem ulike teknikker og fargeblanding. Etterpå setter barna seg til bordet og starter å male.

3. Arbeidsmetode

Aktivitet 1

Barna deltar i samlingen på gulvet slik at de føler seg sett og hørt. Når de setter seg til bordet, får de alt av materialer og ulike farge som de kan bruke. De får male hva de vil, utforske og prøve seg frem selv. Studentene holder seg i bakgrunnen og støtter

barna om det er nødvendig. Studentene fyller på mer maling å bytte ut vann osv. underveis i aktiviteten.

Aktivitet 2

Barna deltar i samlingen og kims lek på gulvet. En student er foran barna å vise ulike teknikker og fargeblanding som barna kan bruke når de skal male. Når de setter seg til bordet er alt av utstyr lagt klart og barna starter å male hva de vil. To studenter sitter ved bordet og maler sammen med barna for å veilede dem. Den siste studenten fyller på maling og bytter vann osv.

4. Rammefaktorer

Vi har hele avdelingen fra kl 0930-1030. Vi bruker gulvet til samling før formingsaktiviteten. Barna blir fordelt på to bord slik at de får god arbeidsplass.

Utstyr: Flaskemaling, ark, pensler, svamper, papptallerkener, vannglass, tape og malefrakker.

Aktivitet 1

Vi gjør klar utstyr når barna sitter ved bordet.

Aktivitet 2

Alt utstyr ligger klart når barna kommer til bordet.

5. Deltakerforutsetninger

En barnegruppe på 6 barn i alderen 4-5 år som pedagogisk leder har valgt ut for oss. Vi er 3 studenter, 1 kjenner barna fra før, mens 2 er nye for barna og barna er nye for dem. Barna er vant til at det kommer inn nye studenter gjennom året og blir fort trygge på nye personer. Barna har malt tidligere, men er mest vant til å male med pensler.

7.2 Vedlegg: Informasjon og samtykkeskjema

Vil du delta i bachelorprosjektet

“Barns kreativitet og fantasi”?

Våre navn er Karoline Utvik, Irene Martinsen og Maura Lorena López T, og går siste året barnehagelærer ved Universitetet i Stavanger. Vi skal nå skrive bacheloroppgave, og du har sagt ja til å være deltaker i vårt didaktiske opplegg.

Formålet med vårt forskningsarbeid er å få bedre innsikt hvordan barnehagebarns kreativitet og fantasi stimuleres i formingsaktivitet maling. Videre skal vi gi deg/dere informasjon om målene for arbeidet vårt, og hva deltakelse vil innebære for deg/ditt barn.

Gjennom utdanningen har vi erfart hvor viktig formings aktiviteter er for barns utvikling av kreativitet og fantasi. Gjennom praksisperiodene har vi observert hvordan barn uttrykker sine indre bilder med hjelp av pensler og papir. Kreativiteten og fantasien kan bli stimulert på ulike måter, og vi ønsker å se mer på dette. Tema på oppgaven falt derfor på “barns kreativitet og fantasi”

Informasjon vedrørende bachelor oppgave:

Vi ønsker å gjennomføre et didaktisk opplegg som tar utgangspunkt i en planlagt formingsaktivitet som inneholder maling. Opplegget dreier seg om hvordan barna bruker sine kreativ evner og fantasi gjennom å bli stimulert av ulike materialer og impulser som vi gir barna. Opplegget er todelt, to formingsaktiviteter som blir avholdt i uke 45 og 46. I den første maleaktiviteten vil barna få begrenset med materialer og prøve seg frem selv. I den andre maleaktiviteten vil de få flere materialer, få prøve ulike teknikker og en bestemt impuls. Vi tenker å gjennomføre opplegget med 6 barn i alder 4-5 år.

Hva innebærer det for deg/ditt barn å delta?

Vi har et ønske om å ha et opplegg med barna, slik at vi kan observere hvordan de blir stimulert i en skapende prosess i aktivitetene. Vi skal derfor ha to formingsaktiviteter som inneholder maling sammen med barna, der vi er deltakende observatører. Det blir ikke tatt video av selve aktiviteten, men vi kommer til å ta bilder av prosessen og det ferdige resultatet

på arket uten navn. Bildene vil ikke være av gjenkjennende ansikt, men av bak hoder og hender som vi vil bruke i oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger ved barnehagelærerutdanningen er ansvarlig for prosjektet.

Det er frivillig å delta!

Det er frivillig å delta på vårt didaktisk opplegg. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene. Vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet skal etter planen avsluttes 04.01.2023. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og bilder bli slettet.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
Universitetet i Stavanger ved studenter: Karoline Utvik

Email: karoline_utvik@hotmail.com

Med vennlig hilsen,

Karoline Utvik, Irene Martinsen og Maura Lorena López T.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Barns kreativitet og fantasi” og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mitt barn:

deltar i et didaktisk opplegg

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet

04.01.2023. Prosjektdeltakers navn med blokkbokstaver:

.....

..... (Signert av
foresatte til prosjektdeltaker, dato)