



**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP**  
**BACHELOROPPGAVE**

Studieprogram: BBDBAC/BBLBAC

Høst 2023

Kandidatnummer(e): 7031 & 7048  
Gruppenummer: 24

Tittel: «Den lille gutten og musen – voksenrollens betydning for barns møte med materialer i sandkassen».

Fag:  
Forming

Hovedbegreper i oppgaven : Voksenrollen, lek, estetisk utforsking.

Sidetall: 50

Stavanger

30/12/2023  
dato/år

## Sammendrag

I denne oppgaven har vi forsket på voksenrollens påvirkningskraft i møte med barns kreative materialutforskning. Vi har sett på gjenbruksmaterialets kreativitetsfremmende potensialer, for å sette søkelyset på barnehagens muligheter for å bidra til en mer bærekraftig utvikling.

Vi benyttet oss av en kvalitativ tilnærming som metode i vår forskning, som besto av utarbeidelse samt gjennomføring av et didaktisk opplegg. Gjennom deltakende observasjon var hovedfokuset egen subjektive opplevelse av voksenrollens betydning. Det didaktiske opplegget ble gjennomført i én barnehage, i to deler, med to forskjellige barnegrupper, hvor vi inntok en tilskuerrolle i del én og deltakerrolle i del to.

Vi analyserte våre feltnotater og sammenlignet funn fra begge observasjonene, for å belyse problemstillingen:

*«Hvordan kan voksenrollen påvirke barns estetiske utfoldelse og utforskning i møte med kreativitetsfremmende gjenbruksmateriell i sandkassen?».*

Funn fra del én, hvor materialene kun ble presentert i kasser, viste at flertallet av barna var avventende i sin utforskning av materialene. I fraværet av en deltakende voksen virket barnegruppen å søke en tydelig lekeleder, en rolle et av barna utfylte på eget initiativ. Funn fra del to, hvor materialene ble presentert i både kasser og som tredimensjonale skulpturer i sanden, viste at barnegruppen ble tidlig engasjert i møte med materialene og en aktiv voksenrolle.

Resultat fra forskningsprosessen peker på personalets sterke innvirkning og innflytelse i formingsprosessen. Personalets bevissthet rundt egen profesjon og voksenrolle er avgjørende for kvaliteten i samspillet, i møte med barn og deres materialutforskning.

## Forord

Vi gjerne rette enn takk til alle som aktivt bidro til vår forskning og vår skriveprosess underveis. Det har vært en givende og samtidig krevende prosess. Prosessen har igangsatt refleksjoner, gitt dypere innsikt og utvidet vår forståelse for voksenrollens betydning og påvirkningskraft i møte med barn.

Vi vil gjerne rette en takk til:

**Veileder**, for tydelige tilbakemeldinger, nyttige innspill og støtte underveis i prosessen.

**Barnehagen** som deltok i vårt forskingsprosjekt, for imøtekommende og åpen dialog, samt deres velvillighet til å stille barnehagens uteområde til vår disposisjon for å gjennomføre vår forskning.

En stor takk til alle **barna** som lot oss ta del i leken. Det er et privilegium å få innpass og innblikk i barns kreative utforskning, fantasi og lekeverden.

En ekstra takk til **venner og familie** for engasjement ved materialinnsamling og støtte underveis i prosessen. Deres forståelse for mentalkapasiteten under skriveprosessen, samt de titalls koppene med kaffe, har hatt en stor betydning!

Stavanger, 30.12.2023.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn og problemstilling.....	6
1.2 Aktualisering av tema.....	8
1.3 Begrepsavklaring.....	9
1.4 Oppgavens oppbygning.....	10
<b>2.0 Forskrifter, teori og faglitteratur</b> .....	<b>11</b>
2.1 Rammeplan.....	11
2.2 Lek.....	12
2.3 Estetikk.....	13
2.4 Læringsteori.....	14
2.5 Voksenrollen.....	15
2.6 Kommunikasjon.....	16
2.7 Malcolm Ross' modell for skapende prosesser.....	17
2.8 Persepsjonens fenomenologi.....	18
2.9 Affordance og aesthetic attitude.....	18
2.10 Flyt.....	19
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>19</b>
3.1 Valg av metode.....	19
3.2 Innhold didaktisk opplegg.....	21
3.3 Forskningsetikk.....	23
3.4 Erfaringer med anvendt metode.....	24
<b>4.0 Empiri og analyse</b> .....	<b>24</b>
4.1 Utgangspunkt.....	24
4.2 Tid før aktiv utforskning.....	26
4.3 Formingslek.....	28
4.4 Avslutning av opplegget.....	33
4.5 Egen opplevelse.....	35
<b>5.0 Drøfting</b> .....	<b>37</b>
5.1 Hvordan kan ulike voksenroller påvirke barns iboende utforskertrang?.....	37
5.2 Hvordan fremtoner formingsprosessen seg, i lys av ulike voksenroller?.....	38
5.3 Hvordan oppleves mulighetene for pedagogisk arbeid i de ulike voksenrollene?.....	40
<b>6.0 Avslutning</b> .....	<b>41</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>43</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>46</b>
Bilder fra det didaktiske opplegget.....	46
Didaktisk plan.....	48

*Infoskriv foresatte* ..... 50

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn og problemstilling

Denne bacheloroppgaven ble skrevet i forbindelse med barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger. I utdanningen har vi sett betydningen av de voksnes kunnskap og kompetanse i møte med barn, samt viktigheten av å innta et sensitivt og nysgjerrig blikk på barns livsverden, der barna står i fokus. Voksenrollen er et begrep som stadig er på agendaen i de ulike fagområdene, hvor de voksnes inntoning- og fortolkningsevne blir fremhevet som en essensiell og grunnleggende faktor i profesjonsutøvelsen.

Gjennom egne observasjoner fra vårt arbeid i ulike barnehager har vi erfart at voksenrollen i møte med barns estetiske utfoldelse og lek ofte blir tilsidesatt av andre prioriteringer på barnehagens uteområde. En gjennomgående faktor synes å være at barns tilgjengelige utetid blir en konsekvens av organisatoriske tiltak for å kunne avvikle pauser, gjennomføre møtevirksomhet eller som et resultat av underbemanning. Dette resulterer ofte i at utetiden blir gjennomført med et begrenset antall voksne som er tilgjengelig for å støtte barns utforskning og lek. Dette fører til at personalets hovedoppgave blir å holde oversikt på barnegruppen. Personalets kommunikasjonsmønster i møte med barn er preget av de rammene og vilkårene som er tilgjengelig for å utøve sin profesjon.

De kommunikative møtene kan da inneholde det Berit Bae (1995) beskriver som *trange kommunikasjonsmønstre*, der dialogen mellom personalet og barna ikke kjennetegnes av et anerkjennende imøtekommende samspill (s. 129-133).

Personalets kommunikasjon i uteleken er muligens et resultat av deres opplevde stressnivå i en situasjon hvor voksentettheten er betraktelig mindre enn ellers i løpet av dagen. Dette kan være en bidragende faktor til voksenrollen som inntas i samspillet mellom barn og voksen på uteområdet.

Dette er likevel ikke alltid tilfelle. Noen ganger er det *tilstrekkelig voksentetthet* til stede i barns lek på uteområde, i forhold til gjeldende lovverk om antall barn per voksen. Hvorvidt det oppleves som nok, og hvordan det påvirker både personalet og barnas hverdag, er et annet tema. Gjennom egen erfaring og praksis har vi observert at *tilstrekkelig voksentetthet*, ikke alltid har en kvalitativ innvirkning på barns lek, og at kommunikasjonen kan innta et trangt dialogisk samspill, uavhengig av antall voksne til stede.

En velkjent arena i barnehagen som ofte bærer preg av dette er *sandkassen*, der personalet inntar en nær fysisk posisjon til barns lek, mens barna leker med tilgjengelige materialer av tradisjonell art, ofte bestående av spader, bøtter og biler.

Her foregår gjerne dialogen mellom de voksne, tidvis avbrutt av et par kommentarer som respons på barnas initiativ, hvor det dialogiske samspillet mellom voksen og barn hverken utvides eller ivaretas.

Barna i barnehagen har ofte de samme materialene tilgjengelige gjennom hele sin barnehageperiode. Barnehagene er gjerne preget av trange økonomiske rammer og det er lite rom for utskiftinger eller oppgradering av tilgjengelig utstyr. I den grad det er økonomiske rammer for å fornye lekemateriell, har vi sjelden observert at de økonomiske midlene blir prioritert på nye materialer ute. Som et motsvar til dagens bruk- og kast-samfunn, og ut ifra økonomiske forutsetninger, har vi sett muligheten til å innføre "nye" lekematerialer til sandkassen, ved å ta i bruk ulike gjenbruksmaterialer.

På bakgrunn av dette finner vi det interessant å forske på og undersøke profesjonsrollen som et relasjonelt fenomen i møte med barns kreative utforskning, ved å analysere egen praksis gjennom utførelsen av et didaktisk opplegg.

I denne bacheloroppgaven forsker vi under problemstillingen:

*Hvordan kan voksenrollen påvirke barns estetiske utfoldelse og utforskning i møte med kreativitetsfremmende gjenbruksmateriell i sandkassen?*

Vi forsøker å besvare problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan ulike voksenroller påvirke barns iboende utforskertrang?
2. Hvordan fremtoner formingsprosessen seg, i lys av ulike voksenroller?
3. Hvordan oppleves mulighetene for pedagogisk arbeid i de ulike voksenrollene?

## 1.2 Aktualisering av tema

Bærekraft er et aktualisert og viktig tema i dagens samfunn. Victoria Bergan og Kristin E. W. Bjørndal (2019) forteller at klimaforskere varsler om en utvikling som beveger seg mot et «*tipping point*». De viser til FN som har utpekt utdanning som en viktig faktor for å forandre verden i retning av en mer bærekraftig utvikling. Barnehagen er første steg i barns utdanningsløp, der bærekraft er satt på dagsordenen (s. 21-35).

Rammeplan for barnehagen påpeker at bærekraftig utvikling skal formidles, praktiseres og oppleves i alle fagområder og være gjennomgående faktor i barnehagens pedagogiske arbeid. Rammeplanen definerer bærekraft slik: «*Bærekraftig utvikling handler om at mennesker som lever i dag, får dekket sine grunnleggende behov uten å ødelegge fremtidige generasjoners mulighet til å dekke sine*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

For å kunne realisere bærekraftig utvikling og Rammeplanens føringer påpeker Bergan & Bjørndal (2019) at det er viktig at personalet innehar kompetanse og kunnskap om temaet, samt evnen til å reflektere kritisk over egne valg og vurderinger. Målsettingen for læring i barnehagealder er å etablere gode verdier for fremtiden i en tidlig fase. Ved å la barna medvirke i læringsprosessen og møte deres nysgjerrighet og undring, kan vi bidra til å danne en indremotivert handlingskompetanse hvor barnas perspektiv inntar en posisjon som økoborger (s. 21-35).

I Norge er vi relativt gode på gjenvinning av metall, glass og papir, samtidig har vi et av verdens høyeste forbruk per innbygger. Hovedårsaken til det høye forbruket er at vi henger etter i omstillingen til en sirkulær økonomi, og i for liten grad tar vare på ressurser gjennom reparasjon, gjenbruk og resirkulering. FN påpeker at det er helt avgjørende å minske ressursbruk og miljøødeleggelse, samt redusere klimautslipp for å kunne håndtere den forestående klimakrisen og verdens naturmangfold (FN, 2023).

I vår forskning har vi tatt i bruk *gjenbruksmaterialer* som en del av barns estetiske utfoldelse. Barns estetiske utfoldelse og utforsking er aktualisert i Rammeplanens fagområde «Kunst, kultur og kreativitet» som viser til at personalet i barnehagen skal «stimulere barnas nysgjerrighet, utvide deres forståelse og bidra til undring, undersøkelser, utprøvinger og eksperimentering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51).



Implementering av gjenbruksmaterialer som en del av tilgjengelig lekemateriale er høyst aktuelt som et ledd i en mer bærekraftig utvikling. Ved å ta i bruk materialer som allerede er produsert og gjenbruke det som en ny ressurs bidrar man aktivt til å redusere klimafotavtrykket.

I barnehagen er det viktig å innta et bevisst forhold til hva som tilbys av tilgjengelige materialer. Å se nærmere på hvordan personalet tilrettelegger for et variert formingsmateriale, og hvordan det dialogiske samspillet utarter mellom voksen og barn, handler om å se forming som et fenomen som forholder seg til verden gjennom materialer i en estetisk og relasjonell dimensjon.

Ann-Hege Lorvik Waterhouse (2013) poengterer at materialers utforming og transformasjonsmulighet synliggjøres som en viktig bidragsyter til den kreative prosessen (s. 38-40). Helene Torsteinson (2017) hevder at å la barna få tilgang til å utforske og utfolde seg estetisk i ulike materialer kan sammenlignes med å gi dem rom for å uttrykke seg språklig, gjennom å la mentale og fysiske konstruksjoner bidra til deres meningsskaping. Hun viser til hvordan varierte sanseintrykk i et differensiert materiale med ulike kvaliteter gir barna mulighet til å utvikle flere sider ved seg selv (s. 173-177).

### 1.3 Begrepsavklaring

Her vil vi presentere relevante begrep som er brukt i oppgaven.

#### 1.3.1 Gjenbruksmaterialer

I denne oppgaven benytter vi oss av begrepet *gjenbruksmaterialer*. Dette er et samlet begrep for de materialene vi valgte å ta i bruk. Felles for utvelgelsen var at alle materialene hadde en tidligere funksjon og historie. I forkant satte vi noen felles kriterier for vår materialutvelgelse. Vårt fokus var at form og funksjon i materialene skulle være relativt enkelt utformet med ulike sansemotoriske egenskaper, slik at det kunne åpne opp for en bredere transformasjonsmulighet i den kreative prosessen.

Waterhouse (2013) hevder at dette forutsetter at man klarer å løsrive seg fra den originale funksjonen og endre uttrykket i den kunstneriske prosessen (s. 85-87). I tillegg var det viktig at materialet ble tilegnet fra kilder som var lett tilgjengelig, uten en direkte tilknyttet kostnad.

### 1.3.2 Tilskuer- og deltakerrolle

Videre drøfter vi egen praksis ved å ta i bruk begrepet *voksenrollen*. Vi ser på kvalitative forskjeller i tilnæringsmåter på barns lek og kommunikative signal i ulike voksenroller; en voksenrolle som inntar en posisjon som *deltaker*, og en voksenrolle som inntar en posisjon som *tilskuer*. Dette er egendefinerte begrep vi har brukt i forskningen, basert på beskrivelser av ulike voksenroller fra faglitteratur skrevet av både Sæbø og Bae. Begrepene beskriver ulike tilnæringer i samspillet mellom voksne og barn. En utvidet forklaring av innholdet i de ulike voksenrollene følger.

Vårt begrep *deltakende voksenrolle* er i overensstemmelse med Aud Berggraf Sæbøs (2010) forklaring av en voksenrolle som har pedagogisk kompetanse til å tilrettelegge, planlegge og vedlikeholde barns lek ved å fremme en anerkjennende kommunikasjon. Den voksne lytter aktivt og stiller seg åpen og undrende til barns lek og utspill. I en deltakende voksenrolle fører den voksne en åpen dialog, og bruker kroppsspråk, blick og stemme aktivt for å innta en adekvat inntoning på barns livsverden. Den voksne ser på seg selv og barnet som gjensidige og likeverdige i samspillet (s. 60-65).

En voksen som inntar en *tilskuerrolle* til barns lek, har slik Berit Bae (2009) beskriver; en tilbaketrukket holdning til barns kommunikative ytringer og lekesignal. Dialogen mellom barn og voksen er i denne rollen preget av en mangelfull respons på barns verbale oppmerksomhetsmarkører og non-verbale signal. Samspillet bærer preg av få turvekslinger i kommunikasjonen, og i den grad den voksne responderer på barns kommunikative signal er det lite rom for utvidelse eller vedlikehold av samtalen (s. 12-17).

### 1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven innledes med en presentasjon av tema, aktualisering av bakgrunn og problemstilling. Relevant teori vil så presenteres for å belyse problemstillingen, etterfulgt av gjennomgang av vår metode. I empiri og analysekapittelet drøfter vi våre funn, i lys av presentert teori. Deretter vil vi sammenligne våre funn fra analysen og drøfte mulige forskjeller, samt fremlegge en konklusjon som forsøker å besvare problemstillingen og samtidig åpner opp for fremtidig forskning på temaet.

## 2.0 Forskrifter, teori og faglitteratur

I vår forskning har vi tatt utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn, hvor voksenrollen i møte med barns estetiske skapende prosesser danner grunnlaget for vår problemstilling. I tillegg har vi inntatt en fenomenologisk og posthuman tilnærming, for å se nærmere på den gjensidige påvirkningen som Else Cathrine Melhuus & Solveig Nordtømme (2022) hevder sted, rom, materiale, subjekt og opplevelse har på hverandre (s. 62-63). En slik tilnærming åpner for den viktige betydningen voksenrollen har i samspill med barn og den store påvirkningskraften den har på barns barnehagehverdag og livsverden.

Forskningen vår innebærer et nærmere blikk på vår egen praksis og rolle. Vår tolkning av teori, funn og forståelse av selve forskningsprosessen, inntar det Olav Dalland (2021) beskriver som en hermeneutisk tilnærming. Vitenskapen og kunnskapen som blir tilegnet i forskningsprosessen omfatter en forståelsestolkning av fenomenene, der vår subjektivitet innvirker på vår saklighet og grad av upartiskhet ut ifra egne verdistandpunkt (s. 47). Relevant teori vil presenteres for å senere kunne belyse vår problemstilling.

### 2.1 Rammeplan

Rammeplan for barnehagen fastslår at:

«Opplevelser med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid. I barnehagen skal barna få estetiske erfaringer med kunst og kultur i ulike former og organisert på måter som gir barna anledning til utforsking, fordypning og progresjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). Rammeplanen er et av barnehagens viktigste styringsdokument og legger klare føringer for personalets kompetanse. Kompetansen innebærer å være lyttende og oppmerksomme på barns uttrykk, respektere deres yringsformer og fremme lyst til videre estetisk utforsking.

Dette krever at personalet kan synliggjøre estetiske dimensjoner, både inne og ute, og støtte barns utforsking ved å sørge for tilgjengelige materialer hvor barna kan ta i bruk fantasi og kreativ tenkning i lekende uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52).

I tillegg påpeker Rammeplanen barnehagens viktige oppgave for en mer bærekraftig utvikling. Barnehagen har ansvar for å fremme både verdier og praksis for mer bærekraftige samfunn når det gjelder alle rammeplanens fagområder.

Personalets helhetlige tilnærming til barns forberedelse for aktiv deltakelse i samfunnet bidrar til å legge et grunnlag for et godt liv. Dette handler om at barnehagen må anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi og tilrettelegge for en god barndom for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

## 2.2 Lek

Det eksisterer flere ulike teoretiske tilnærminger til lek, som er like sammensatte og komplekse som leken selv. Ifølge Ole Fredrik Lillemyr (2011) kan man risikere å innta en eklektisk tilnærming, hvor man forsøker å kombinere det man vektlegger som det beste fra de ulike teoriene. Et mulig utfall av dette er at man setter sammen teorier som har et ganske ulikt verdigrunnlag (s. 187). I denne oppgaven har vi valgt å innta en sosiokulturell og filosofisk tilnærming til lek, hvor *lekens egenverdi* blir vektlagt.

Lillemyr (2011) viser til studier utført av Kjetil Steinsholt. Han har i sine studier sett på hvordan blant annet Buytendjik, Gadamer og Schiller beskriver og tolker leken i barns liv. Steinsholt viser til at det viktigste for barnet er å være i leken, i en sosial konstruert fortelling som barnet skaper selv, her og nå. Schiller beretter om lekens mulighet til å oppheve grenser og overskride tid. Barns iboende lekedrift frisetter dem fysisk og moralsk til å tre inn i identitetsskapende prosess i det menneskelige subjekt. For barn er lek en måte å være i verden på, og selv om subjektet frisettes fra samfunnets etablerte grenser og glemmer seg selv, er leken likevel en virkelighet for barna hvor de utvikler selvforståelse og identitet.

Steinsholt viser videre til hvordan Schiller betrakter lek som en estetisk ressurs, der leken kan skape *gyrne øyeblikk*, i samspill mellom barn, og mellom barn og voksne. Disse øyeblikkene karakteriseres av spontanitet og fravær av grenser, der barnet gir seg hen i leken. Dette skaper grobunn for kreativ utfoldelse (s. 181-183).

Monica Röthle (2013) påpeker at barna må *føle seg trygge* for å kunne leke. Denne tryggheten etableres blant annet av de voksnes fysiske og psykiske tilstedeværelse (s. 131). Sæbø (2010) hevder at voksne må inngå i leken på barns premisser, for å skape relasjoner og vedkjenne deres likeverdighet. Dersom den voksne ikke evner å tilpasse seg barns livsverden og lek, står man i fare for å bli avfeid og potensielt ødelegge leken (s. 72).

### 2.3 Estetikk

I kunstfaglig praksis handler estetikkbegrepet, ifølge Sæbø (2017), om å forstå og erkjenne gjennom sanse- og følelser erfaringer, hvor både det sanselige, følelsesmessige og kroppslige må integreres med det kognitive. I barns skapende prosesser danner alle disse erfaringene grunnlaget for den estetiske dimensjon. Det intersubjektive samspillet med omgivelsene og de mellommenneskelige relasjonene som inngår påvirker hverandre gjensidig (s. 37-39).

Eva Steinkjer (2013) viser til Baumgarten som definerte estetikk som læren om det vakre i omgivelsene som omgir oss. En slik definisjon åpner opp for å kategorisere ting rundt oss som enten estetisk vakre eller motsatt, at noe ikke er estetisk vakkert; det passer ikke *inn*. En annen definisjon av estetikk er den grekerne etablerte for over 2000 år siden, hvor estetikkbegrepet handler om det som kan sanses, der mennesket er sanselig til stede i verden. Vi blir kjent med oss selv og verden gjennom sansene våre. Dette blir i vår vestlige verden betraktet som en *estetisk væremåte*, ofte forbeholdt en barnlig og leken tilnærming til livet. Dette er en av begrunnelsene for de estetiske fagenes plass i barnehagen, ettersom denne måten å forholde seg til verden på er svært naturlig for barna. Videre viser Steinkjer til at en estetisk opplevelse forutsetter at opplevelsen kommer gjennom sanseintrykk som gir følelsesimpulser i varierende grad. Ved å la barna vise vei, være oppmerksomt til stede og lyttende, kan vi åpne opp for å ta barns perspektiv på det estetiske med tilværelsen (s. 219-237).

Waterhouse (2013) hevder at i kreativ utforskning og estetisk utfoldelse er det viktig at personalet har kunnskap om den skapende prosessen og erkjenner at ingen skaper i et vakuum. De kreative impulsene kommer fra mer enn de taktile og visuelle sanseintrykkene vi danner oss. Vi blir gjensidig påvirket av de menneskene vi omgir oss. Det mellommenneskelige mellomrommet mellom materialimpulser og subjektet er ofte en oversett faktor i den skapende prosessen (s. 110-112).

Hansjörg Hohr (2013) knytter begrepene lek og estetisk erfaring sammen, og påpeker at en estetisk opplevelse gjør verden meningsfull, da den knytter nåtid, fortid og fremtid sammen. Dette danner grunnlaget for vår identitet og forståelse av oss selv og verden rundt oss (s. 254-255).

Å kunne oppleve noe estetisk forutsetter, ifølge Sæbø (1998), en *estetisk innstilling*, det vil si at man inntar en åpenhet for at det man opplever innehar en verdi uavhengig om det også har en materialistisk verdi. Bevisstheten åpnes for sanseintrykk og man påvirkes av impulsene og signalene en står ovenfor (s. 405-406).

Biljana C. Fredriksen (2013) foreslår med sin modell «Forhandlende grep» hvordan forhandlingsprosessen i barns møte med materialer utvikler seg. Modellen består av 10 trinn. De to siste trinnene beskriver hvordan forståelse og bekreftelse av barnets uttrykk, er en viktig del for at barnet skal oppleve mestring. Den sosiale belønningen, i form av andres anerkjennelse, resulterer i en følelse av tilfredshet og stolthet av egen innsats i prosessen (s. 137-138).

## 2.4 Læringsteori

Den romantiske uttrykkstradisjonen, med utgangspunkt i ideene til filosofen Jean-Jacques Rousseau (henvist i Sæbø 2017), så barnets estetiske prosess som medfødt.

Barnets utvikling skulle skje så fritt og naturlig som mulig, uten form for ytre stimulering og påvirkning. Dette innebar at lærere hverken underviste eller veiledet i kunstfaglige aktiviteter. Tanken var at barna selv kunne tilegne seg kunnskap og nødvendige ferdigheter (s. 33).

En motsetning til den romantiske uttrykkstradisjonen er det sosiokulturelle synet på utvikling, hvor psykologen Lev S. Vygotskij regnes som en av grunnleggerne.

Under dette synet anses sosiale kontekster og levekår å ha en grunnleggende påvirkning og betydning for menneskets utvikling og læring. Vygotskij (1978) har i sin teori om barns utvikling presentert begrepet *sonen for den nærmeste utvikling*, eller *den proksimale utviklingssonen*. Han skiller mellom to ulike utviklingsnivåer, det eksisterende utviklingsnivået, med allerede fullført utvikling, og det potensielle utviklingsnivået, som barnet utvikler med veiledning fra en voksen eller i samarbeid med et mer kompetent barn. Den proksimale utviklingssonen er avstanden mellom barnets eksisterende- og potensielle utviklingsnivå (s. 84-91).

Jerome Bruners (henvist i Askland & Sataøen, 2019) begrep *scaffolding*, oversatt til *støttende stillas* ble utviklet i tilknytning til Vygotskijs etablerte teori om den proksimale utviklingssonen. Stillasbegrepet blir brukt om den støtten barnet mottar for å klare å gjennomføre noe det ikke hadde klart alene.

Stillaset tilbys gjennom en voksen eller et mer kompetent barn, men kan og gis gjennom eksempelvis bøker og instruksjoner. Stillasetts funksjon er å støtte opp om barnets motiv, og gir barnet redskap til å gjennomføre oppgaven ved å utvide dets rekkevidde og handlingsrom. Etter hvert som barnet mestrer oppgaven, blir stillaset overflødig i barnets læringsprosess. Stillaset kan innta både en objektiv funksjon ved å bli tilbydd av den voksne, samtidig som den kan ha en subjektiv funksjon ved at barnet selv velger å ta det i bruk (s. 203).

## 2.5 Voksenrollen

Gunnar Handal & Per Lauvås (1999) hevder at kunnskap om barns lek og utvikling, samt kompetansen til å utøve en profesjonalitet i ulike situasjoner gjenspeiles i voksenrollen. Voksenrollen er en del av hver enkeltes undervisningspraksis, som består av personlig erfaring, overførte kunnskaper og verdier (s. 102). Sæbø (2010) hevder at en voksenrolle som er i tråd med Rammeplanen, forutsetter pedagogisk omsorgsevne, lydhørhet og nærhet, samt evnen til å inngå i samspill med barn. Dette setter krav til en lyttende holdning i den voksnes kommunikasjon, der det stilles åpne spørsmål som ivaretar barns utspill, med et anerkjennende og inviterende kroppsspråk (s. 60-65).

Å innta en *lyttende holdning* er, ifølge Torsteinson (2017), en forutsetning for at et likeverdig møte mellom barn og voksen skal oppstå. Man tar i bruk alle sanser for å la seg berøre av den andre. De voksnes evne til å lytte kan direkte påvirke barns muligheter for anerkjennelse, medskapning og utforsking (s. 176-177).

Waterhouse (2013) hevder at voksnes definisjonsmakt kan, gjennom dialog på barns premisser, være med på å fremme barns selvfølelse. Samtidig kan definisjonsmakten også misbrukes ved mangel på dialog, tolkning og respons på barns kommunikative signal (s. 173). Ifølge Lillemyr (2011) har de voksnes samspill med barn en direkte innvirkning på barns selvoppfatning. Barn motiveres av andres bekreftelse på egen dyktighet. Dette gjelder særlig på områder de selv anser som viktige. Motivasjon til å utforske og ønske om å lykkes er sterkt knyttet til selvoppfatning på det aktuelle området (s. 212).

## 2.6 Kommunikasjon

Eva Johansson (2013) viser til Bakhtins teori *dialogisme*, hvor grunntanken er at menneskets eksistens er dialogisk; mening og kunnskap skapes i kommunikative handlinger mellom andre. Kommunikasjon kan betraktes som møte mellom to livsverdener, hvor det er essensielt at den voksne har en emosjonell tilstedeværelse og adekvat inntoning på barns helhetlige språklige uttrykksformer (s. 122-129).

Bae (1995) tar utgangspunkt i dialektisk relasjonsteori bygd på Hegels prinsipp om en anerkjennende dialektikk. Hun hevder at en anerkjennende kommunikasjon mellom barn og voksen, må forstås som en grunnleggende væremåte i møte med andre, der en erkjenner at den andre er likeverdig deg selv. Partene ses som gjensidig avhengig av hverandre for å kunne utvikle seg. Dette danner grunnlaget for en respektfull og lyttende holdning, med en empatisk innlevelse. I en nysgjerrig og oppmerksom dialog forsøker deltakerne å forstå ut ifra egne forutsetninger ved å aktivt lytte å være observant på metakommunikative signaler. I slike dialogiske samspill er voksenrollen preget av bekreftende kommunikasjon på barns ytringer og kommunikative signal, der barns opplevelse blir anerkjent gjennom den voksnes forståelse. Ved å aktivt lytte og stille seg åpen i sin kommunikasjon, kan man forsøke å forstå intensjonen hos den andre ut ifra deres perspektiv og erfaringsbakgrunn (s. 129-135).

Det foregående kan kategoriseres som det Bae (2009) definerer som et *romslig kommunikasjonsmønster* mellom barn og voksen. I motsetning til dette finner vi det hun definerer som et *trangt kommunikasjonsmønster*.

Kjennetegn for denne typen dialog er at den voksne i liten grad bekrefter barns uttrykk, og gir dem lite rom for å delta i samtalen som en likeverdig kommunikasjonspartner.

Felles for trange kommunikasjonsmønster er at dialogen inntar få turvekslinger, og i liten grad utvider samtalen, der den voksnes kommunikasjonen har prioritet og ofte innebærer irettesettelser, eller ja/nei svar (s. 18-22).



## 2.7 Malcolm Ross' modell for skapende prosesser

Malcolm Ross (1978) utviklet en modell for skapende virksomhet hvor han, med fokus på barns utvikling av følelser og fantasi, presenterte elementer han mener er essensielle for barns subjektive og ekspressive utforming og bruk av skapningsmedier. Ross la vekt på at lærere underviser som en *prosess gjennom* kunsten og ikke *i* kunsten. Han hevder at for å være en *god nok* lærer, må læreren være autentisk i møte med barna og la dem få innblikk i lærerens egne følelser og tanker. Læreren må forstå den kreative prosessen og delta i



Figur 1. «Ross' modell for skapende prosesser» presentert i *Inntrykk og Uttrykk* av K. Carlsen & A. M. Samuelsen (1988), Gyldendal Akademisk, s.37.

undervisningen som et godt eksempel ved å være påkoblet via sansene, være fantasirik og vise ens forkjærlighet for det valgte mediet. *Impulsen* står i senter av Ross' modell. Impulsen er det følelsesmessige uttrykksbehovet som oppstår og selve drivkraften i vår formingsprosess. Modellen viser hvordan *lek* omfavner alle elementene. Han hevder at uten lek kan ikke læring og utvikling finne sted. *Sansetrening*, kunstfagets startpunkt, handler om å la barna utvikle egen persepsjon ved å oppleve via alle sansene, møte andre estetisk og samtidig være oppmerksom på hverandres tilstedeværelse. Gjennom *mediet* utformes vårt uttrykk; vårt *personlige symbol*. Dette involverer både materialer og verktøy brukt i formingen av kunstuttrykket. Læreren veileder barna i deres *håndverk/teknikk*, med tilrettelegning etter deres kompetansenivå. Veiledningen skal ikke skape frustrasjon som følge av et mål om fullføring, men støtte barna i deres utvikling av deres kunstuttrykk. *Indre bilder* er kognitive aktiviteter som brukes for å skape mening. Kunstuttrykket gir kun mening for subjektet om det klarer å fange og organisere de personlige følelsene som igangsatte impulsen for prosjektet (s. 62-71).

## 2.8 Persepsjonens fenomenologi

Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1962, henvist i Løkken 2013) presenterte kroppens filosofi; *persepsjonens fenomenologi*, i 1945. Han viste til hvordan «kroppen er vårt anker i verden», der kroppssubjektet er oppmerksomt på vår tilstedeværelse. Oppmerksomheten rettes mot hva vi gjør og hvordan det påvirker oss, mens det foregår.

Merleau-Ponty viser til hvordan menneskets persepsjon handler om vår sansende og fortolkende tilstedeværelse gjennom persepsjonsfenomenologi. Han påpekte at mennesket åpner seg spontant mot den sosiale verden, gjennom en intensjonal kommunikasjon; vi eksisterer som oss selv, i oss selv, gjennom andre og omgivelsene. Vi forstår oss selv gjennom kroppen, i en harmoni mellom intensjonen bak og utførelsen av en handling.

Grunnlaget i persepsjonens fenomenologi er å forholde seg sanselig og kroppslig til fenomener i omverdenen, og er i den grad nærliggende estetikken i betydningen av sanselig erkjennelse som viser til at det eksisterer flere erkjennelsesmåter (s. 31-43).

## 2.9 Affordance og aesthetic attitude

Waterhouse (2013) viser til den amerikanske psykologen James J. Gibson som var opptatt av hvordan mennesket tilpasset omgivelsene sine i en kontinuerlig prosess for å gjøre livet lettere. I slike prosesser er det viktig å evaluere omgivelsenes egenskaper og hvordan det påvirker våre handlingsmuligheter. Gibson brukte begrepet *affordance*, for å se på hvilke iboende kvaliteter omgivelsene og materialene tilbyr oss og hvilke potensialer som vi gjennom interaksjon kan omsette til et handlingspotensiale. Waterhouse kommenterer begrepets handlingsrettede og praktiske betydning, og nevner Jerome Stolnitz' begrep *aesthetic attitude*, som en videreføring av begrepet *affordance* til den estetiske prosessen. *Aesthetic attitude* beskriver hvordan man, gjennom estetisk persepsjon, heller ser mer på tingenes handlingsmuligheter i en skapende sammenheng enn som et verktøy for å oppnå et mål. I interaksjon med materialene, blir man bevisst på materialenes *affordance*, og hvordan de kan *utforskes, konstrueres og transformeres* i en utviklende og skapende prosess (s. 81-82).

## 2.10 Flyt

Mihaly Csikszentmihalyi (2000, henvist i Lillemyr, 2011) tok utgangspunkt i lek når han utviklet sin teori om sosial motivasjon. Han brukte begrepet *flow*, eller *flyt*.

Dette begrepet er en tilstand som må forstås i sammenheng med to dimensjoner; individets handlingsmuligheter og individets handlingskompetanse. Slik han betrakter det må motivasjon sees i sammenheng med kompetansen man innehar til å utføre og mestre oppgaven. *Flyt* er en tilstand som oppstår når oppgaven individet skal utføre samsvarer med individets ferdigheter, i en optimal balanse mellom angst og kjedsomhet. En tilstand av *flyt* er særlig fremtredende i lek og estetiske aktiviteter hevder Csikszentmihalyi. I lek kan en *tilstand av flyt* karakteriseres av at den er frivillig. Man opplever umiddelbar respons, opphevelse av tid, høy grad av konsentrasjon og et utvidet handlingsrom der utfallet ikke tilegnes stor betydning (s. 217-219).

Csikszentmihalyis flytbegrep forklares videre av Irgens (2021) som viser til flytsonens autoteliske opplevelse. Dette er en opplevelse av umiddelbar belønning og videre motivasjon, i form av situasjonens opplevde viktighet og verdi. Det er selve handlingen i aktiviteten og ikke dens resultater, som motiverer (s. 150-151).

## 3.0 Metode

### 3.1 Valg av metode

I forskningsprosessen med innsamling av data, valgte vi kvalitativ forskningsmetode der vi gjennomførte et didaktisk opplegg, for å besvare problemstillingen. Ifølge Dalland (2021) er karakteristiske trekk ved kvalitativ forskning at forskeren går i dybden og undersøker subjektive opplevelser som er komplekse og ikke målbare (s. 54-55).

En fordel med kvalitativ forskning er, ifølge Fredriksen (2013), at forskerens egen subjektivitet og anerkjennelsen av denne, har innvirkning på resultatet (s. 266). Fredriksen sier videre at for å besvare en problemstilling som inneholder spørreordet «hvordan» må metoden innta en prosesstilnærming i forskningen (s. 252). Det ga oss mulighet til å forske i rollene som deltakende observatører, der vi selv styrte graden av delaktigheten i den skapende prosessen direkte. Ved å bruke denne metoden, fikk vi førstehåndserfaring av voksenrollens påvirkning gjennom egen persepsjon.

Deltagende observasjon er, ifølge Katrine Fangen (2010), en svært kompleks måte å studere ulike sosiale sammenhenger på. Forskeren befinner seg i situasjonen som utspiller seg, hvor hun både påvirker det som skjer ved å være kroppslig til stede som deltaker, samtidig som hun aktivt observerer og prøver å skape ny forståelse (s. 12-13).

Forskerens subjektivitet nevnes også av Dalland (2021) som hevder at resultatene av metoden også er avhengig av forskerens personlighet (s. 57). Han påpeker viktigheten rundt vår egen bevissthet om egen førforståelse, ståsted og kontekst i vår tolkning og vurdering av observasjon og funn (s. 60-62). Dette er noe vi har tatt hensyn til i vårt forskingsprosjekt hvor vi har satt søkelyset på egen profesjonsutøvelse.

Vårt verdigrunnlag bygger på empati, med stor respekt for barns livsverden og perspektiv. Vi anser oss begge to som aktive, engasjerte og refleksive i vår profesjonsutøvelse, med en sensitiv inntoning som bidrar til å skape trygge relasjoner i møte med barn.

Deltakerrollen, med et nysgjerrig blikk og barna i fokus, faller oss derfor relativt naturlig. Å innta en rolle som tilskuer ville derimot bli utfordrende. Begge forskerne var medvirkende i opplegget som deltakende observatører, for å muliggjøre et rikere datamateriale. De ansatte som deltok i observasjonen, ble instruert til å innta samme type voksenrolle som oss.

Den deltakende observasjonsrollen ga oss også muligheten til å oppdage både *når* og *hvordan* estetiske utforskninger oppstod, samt å selv definere hva som kvalifiserte som estetisk utforskning, kontra å intervju barnehagepedagogers oppfattelse og deres definering av disse prosessene. Kriteriene vi satte var at materialene skulle brukes til å forme noe, enten i sanden eller sammen med andre materialer. Handlinger som å fekte eller å tilfeldig kaste rundt på materialet uten noen videre sammenheng med at de laget noe, ville ikke kvalifisere som estetisk utforskning. Her er det viktig å påpeke at selv om vi i vår forskning har valgt å ikke definere dette som estetisk utforskning, kan vi ikke vite barnas intensjoner bak disse handlingene. Dette *kan* likevel være estetisk utforskning i form av for eksempel testing av materialkvaliteter eller et utløp for indre fantasi i en større sammenheng.

### 3.2 Innhold didaktisk opplegg

Vårt didaktiske opplegg besto av to deler. I første del inntok vi en voksenrolle som tilskuere til barns lek og estetiske utfoldelse, mens vi i del to inntok en voksenrolle som aktive deltakere. Et av våre kriterier var at ingen av oss hadde tidligere relasjoner til den deltakende barnehagen, hverken i jobb- og praksissammenheng eller privat. Dette for å kunne skape nye relasjoner med barna uten at de hadde kjennskap og forventninger tilknyttet vår deltakelse. Å innta to forskjellige voksenroller i to deler der barn utforsker nye materialer, medførte at vi måtte velge mellom variablene *to forskjellige barnegrupper* eller *nytt materiale til hver del*. Vi valgte å ha fordelingen av ny barnegruppe til hver del, ettersom relasjoner allerede ble dannet i del én og forventninger til vår deltakelse ble skapt. Dersom barnas forventninger var preget av deres tidligere relasjonserfaring med oss, så vi det som mulig at den passive rollen kan ha ført til motvilje for utforskning av materialene, og ha en indirekte effekt på deres materialutforskning i del to av opplegget. Ønsket vårt om å fornye sandkasseleken med gjenbruksmaterialer skapte enda et kriterium til barnehagen hvor vi skulle gjennomføre opplegget.

Barnegruppene skulle ikke ha forhåndserfaring med lek med gjenbruksmaterialer i sandkassen i barnehagen. Andre kriterier var at barnegruppen som deltok skulle være på 6-8 barn, mellom 4-5 år. Uteområdet måtte reserveres til forskningen i ca. 60 minutt.

Del 1, med tilskuerrolle, fokuserte på en åpen tilnærming, med lek og utforskning som felles mål. Barna skulle selv finne ut hva og hvordan de ville skape og få utløp for fantasi og indre bilder. Del 2, med deltakerrolle, fokuserte på en deltakende tilnærming, hvor vi på forhånd hadde laget kreasjoner med materialer i sanden. Samtidig inviterte vi barna til å utforske ut ifra egne ønsker og behov. I begge delene var affordance-begrepet svært viktig, hvor barna ut ifra egen persepsjon kunne manipulere og skape gjennom egne impulser, fantasi og kreativitet.

I etterkant av gjennomført didaktisk opplegg førte vi ned feltnotater i stikkordsform og utvekslet erfaringer i en refleksjonssamtale. Vi satt igjen med et rikt og relevant forskningsmateriale for analyse, med et bredt utgangspunkt for drøfting av vår problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål.

### 3.2.1 Materialutvelgelse

Under planlegging av hvilke gjenbruksmaterialer vi ville benytte oss av, var det viktig for oss at materialene var trygge å bruke sammen med barn. Materialene måtte være relativt solide og tåle en viss grad av håndtering, samt være store nok til å ikke forsvinne i sanden. Dette utelukket blant annet skarpe gjenstander, gjenstander av glass og porselen, og byggematerialer laget av ukjente og muligens farlige komponenter. De tryggeste materialene anså vi å være matemballasje, ubehandlet tre, rør brukt til å lede vann, tekstiler, dekorative gjenstander og kjøkkenutstyr.

Gjenbruksmaterialet var fordelt i 7 kasser. Materialet ble sortert oversiktlig, på en estetisk innbydende måte, for å bidra til skapende impuls. Vi lånte spader av barnehagen, som vi plasserte foran kassene.



Figur 2. Kassene med materialer. Foto: Privat.

Kasse:	Innhold:
1	Brødformer, grytelokk, eggeglass, lysholdere o.l.
2	Gardinringer, oppvaskkosthoder og salatbestikk.
3	Oppklipte løpere, lysmansjetter og taustumper.
4	Treplanker i forskjellige størrelser og kost.
5	Rør og rørisolering.
6	Hageslange i biter, fat, lokk, fotballkjegler o.l.
7	Store yoghurtbegre, delte plastflasker.

### 3.3 Forskningsetikk

Vårt forskningsprosjekt kan kategoriseres som estetikkbasert utdannings-forskning, eller Arts Based Educational Research (ABER), som presenteres av Fredriksen (2013) med utgangspunkt i Finleys kriterier. Disse kriteriene innebærer at forskeren bruker alle sanser, emosjoner, kompetanse og tidligere erfaringer for å oppnå forståelse, og skape mening ut ifra dette. Resultatene som kommer frem, er dermed basert på forskerens egen forståelse og presenteres via empati og estetikk for å engasjere leseren. Dette medfører et etisk ansvar overfor leserens meningsskaping ved fremstilling av disse. Forskeren innser og tilkjenner at ettersom resultatene er subjektavhengige, kan andre forskere oppnå ulike eller motstridende resultater (s. 270-273).

Barnehagen som deltok ble tilsendt informasjon om vårt forskningsarbeid, med didaktisk plan (se vedlegg s. 48). Foresatte fikk tilsendt et infoskriv (se vedlegg s. 50). Styrer underskrev frivillig samtykkeskjema utformet av oss og vi signerte skjema for taushetsplikt. Hovedfokuset i observasjonen var voksenrollens påvirkning i barnas estetiske utforskning. Personlige opplysninger som kunne komme frem under observasjonene var taushetsbelagt og ikke et fokus i forskningen. Full anonymitet til alle deltakere ble ivaretatt, ingen navn eller beskrivelser av de involverte ble nedskrevet. Etiske overveielser som ble gjort i planleggingsfasen var forskernes relasjoner til barnegruppene. Vi hadde ingen forhåndsinformasjon om de aktuelle med-deltakerne. Å være «ny voksen» som igangsetter et didaktisk opplegg i barnehagen kan virke skummelt for barna. Vi la vekt på at alle barna skulle få velge om de ville være med og leke med oss. For å ivareta tryggheten hos barna, ønsket vi en fast ansatt som med-deltaker. Barnas deltakelse var valgfri gjennom hele observasjonen. De som eventuelt forlot sandkassen, ble ikke hentet inn igjen. Ingen video- eller lydopptak ble tatt i bruk, kun egne feltnotater.

Det viktig å presisere at vår posisjon som observerende forskere ga oss et annerledes utgangspunkt og blikk for observasjoner, enn det ansatte i barnehagen har mulighet til med dagens rammer. Flere av observasjonene er situasjoner som kunne blitt oversett av fast personale. En annen viktig faktor er at vi var 3 voksne med en barnegruppe bestående av 7-8 barn. Normal bemanning for denne aldersgruppen er én voksen per 6 barn (Barnehageloven, 2005, §26).

### 3.4 Erfaringer med anvendt metode

Vi opplevde valget av metode som riktig i forhold til vårt tema og problemstilling. Det var nyttig for oss å oppleve prosessen gjennom egen persepsjon. Det ga oss tilgang og erfaring gjennom egne sanser og følelser, og et rikt grunnlag for videre refleksjon og analyse.

Videoopptak kunne gitt et dypere datagrunnlag og økt utbytte i våre observasjoner. På grunn av begrensninger i forhold til tillatelser var ikke dette en reell mulighet i denne oppgaven. Å forske i flere barnehager eller sammen med flere barnegrupper kunne ha gitt oss et rikere sammenligningsgrunnlag. På grunn av den begrensede tiden vi hadde til rådighet, så vi oss nødt til å avgrense forskningen til kun to barnegrupper. Et sentralt etisk dilemma er at våre refleksjoner baseres på egen fortolkningsevne av barnas intensjoner, emosjonelle uttrykk og følelsesmessige tilstander. Vi kan ikke garantere egne fortolkninger av barna. Dette opplevdes som spesielt vanskelig da vi ikke hadde tidligere relasjoner med barna eller noen form for kjennskap til deres personlighet og væremåte. Vi hadde en klar intensjon om å skape en følelse av trygghet i begge delene av vårt didaktiske opplegg. Vi var oppmerksomme på egen tilstedeværelse, som var preget av smil og positivt kroppsspråk.

## 4.0 Empiri og analyse

Vi vil først presentere utgangspunktet for de to delene i vårt didaktiske opplegg og vår rolle. Deretter presenterer vi funn under tema, for å sammenligne de to delene. Under hvert tema drøftes og analyseres funnene, med utgangspunkt i tidligere nevnt teori.

For å forenkle og samtidig anonymisere omtales herved vi, forskerne, som F1 og F2. Det er brukt fiktive navn på barna der navngivning har vært nødvendig for flyt og forståelse av teksten. Noe billedokumentasjon er presentert i teksten, flere bilder ligger som vedlegg (s. 47).

### 4.1 Utgangspunkt

Sandkassen i barnehagen var ca. 7x7 meter. Det stod en grønn oppbevaringskasse i det ene hjørnet, full av spader, bøtter og diverse biler og båter. Denne lot vi stå lukket. Midt i sandkassen var det plassert en lekehytte. Det didaktiske opplegget varte fra ca. klokken 08:30-09:30. Begge delene av det didaktiske opplegget startet ved at barna satt på kanten av sandkassen.



Vi presenterte oss og tok en navnerunde, og snakket litt om at materialene vi hadde med oss var gjenbruksmaterialer og ting som ofte blir kastet.

Vi presenterte én regel, for å forsøke å holde leken til vårt tilegnede område: materialene skulle ikke utenfor sandkassen, noe vi begrunnet med at vi skulle ta det med hjem igjen etterpå og dermed ikke kunne miste dem. Vi sa ingenting om at sandkasseutstyret i oppbevaringskassen ikke kunne benyttes. I presentasjonen forsøkte vi å gjøre det lystbetont og lekent, med latter og smil, og besvarte med glede innspill og spørsmål fra barna.

### **Del 1 «Tilskuerrolle»:**

8 barn, alle født i 2018 og én ansatt. Barna ble invitert til å utforske materialene, og konstruere etter eget ønske. Vi satte oss ned ved siden av hverandre, ca. én og en halv meter fra kassene med materialer. Vi ga ingen innspill eller forslag til hva som kunne gjøres. Den ansatte uttalte at det var ubehagelig å ikke involvere seg. Vi ga anerkjennende ord og smil til de barna som søkte dette, men engasjerte oss ikke i leken. Vi pratet litt sammen med den ansatte mens barna utforsket. Situasjonen opplevdes reell i forhold til situasjonene vi ofte har observert og erfart tidligere.

### **Del 2 «Deltakerrolle»:**

7 barn, alle født i 2019, én ansatt. Vi hadde på forhånd lagd skulpturer av materialene og sanden. Vi fortalte barna at de kunne dekonstruere skulpturene om de ville det, bygge videre på dem, eller lage noe helt nytt. Vi deltok i leken og kom med forslag og innspill til hva som kunne formes.



Figur 3 & 4. Forskernes egne skulpturer. Foto: Privat.

## 4.2 Tid før aktiv utforsking

### Del 1:

*Tre av barna undersøkte litt forsiktig og tilbakeholdent materialene, ved å plukke litt i dem. To av barna gjenkjente noen fotballkjegler og ville hente en ball, men forkastet ideen. De klatret opp på lekehytten sammen med tre andre barn, tilsynelatende ledet av et av barna, Kristian, som velvillig tok en lederrolle. Det tok omtrent 30 minutter før samtlige barn utforsket materialene, og prøvde å sette dem sammen på ulike måter.*

De manglende relasjonene kan ha vært en innvirkende faktor til at barna klatret opp på lekehytten. Barnas respons kan ha en direkte tilknytning til trygghet, som Røthle (2013) hevder er en forutsetning for å delta i lek (s. 131). Å møte nye situasjoner sammen med ukjente og lite deltakende voksne, kan ha ført til utrygghet. Dette kan være en av grunnene til at barna søkte en trygg plass i høyden for å kunne vurdere situasjonen på avstand før de bestemte seg for å delta.

Vi hadde ingen forhåndsinformasjon om hvordan den ansatte normalt praktiserer egen deltakelse i leken. Hennes tilskuerrolle kan ha vært uvant for barna og en mulig påvirkende faktor til deres opplevde grad av trygghet. Det videre forsøket på etablering av trygghet kan ha blitt påvirket av vår respons på barnas kommunikative ytringer og signal. Dialogen bar preg av det Bae (2009) kaller *trange kommunikasjonsmønstre* (s. 18-22). Det ble i stor grad ført en begrensende kommunikasjon. Samtalene ble ikke utvidet av de deltakende voksne, men barnas ytringer ble likevel møtt med positive bekreftelser. Bekreftelser som «så fin!» ble gitt når de kom for å vise hva de hadde laget. Direkte spørsmål fra barna ble besvart, uten å gi videre innspill til turveksling i samtalen.

Fraværet av en deltakende voksenrolle i del 1 kan ha ført til at Kristian tok lederrollen. Barna kan ha opplevd trygghet i Kristian og hans lederrolle, og dermed søkt hans valg av retning og lekeinitiativ, fremfor materialutforsking. Det kan tenkes at lignende situasjoner oppstår i barnehagehverdagen, der enkelte barn har lett for å ta styringen i fraværet av aktive voksne. Det kan diskuteres hvorvidt dette er en positiv utvikling av leken for hele barnegruppen, da noen barn kan ha lett for å alltid havne i en følger-rolle.

I denne situasjonen fremsto Kristians lederrolle som et positivt tilskudd til leken. Det virket å oppstå en form for fellesskapsfølelse for de involverte barna i Kristians gruppe.

Den ansatte ytret at Kristian ofte befant seg i en lederrolle. Det var ikke før Kristian bestemte seg for å utforske materialene, at barna rundt ham også viste interesse.

## Del 2:

*Barna kom løpende mot sandkassen før vi presenterte oss, og et av barna utbrøt «så kult!». Ut ifra deres energiske kroppsspråk virket de spente på å starte. De satt fremoverlent, med et tilsynelatende nysgjerrig blikk på scenarioet som utspilte seg i sandkassen. Samtlige barn var i gang med utforsking med én gang, tre av barna trengte støtte fra den ansatte og brukte omtrent et kvarter før de virket å føle seg trygge nok til å være i samspill med oss.*

Barna syntes å dra inspirasjon fra våre skulpturer, i samsvar med Waterhouses (2013) påstand om hvordan andres kunst fungerer som en viktig inspirasjonskilde (s. 112). Dette virket å aktivere det Ross (1978, s. 62-71) kaller *impulser* hos samtlige barn, som gjenspeilte seg i deres uttalelser og kroppsspråk. De fremsto engasjerte og grepet av *flyt* (Csikszentmihalyi, henvist i Lillemyr, 2011, s. 217-219). Barna brukte hele sandkassen. Noen grupperte seg, mens andre utforsket alene. For å prøve å oppnå en mest mulig rettferdig og reell fordeling av tid og oppmerksomhet tok vi imot lekeinvitasjonene som barna ga, samtidig som vi forsøkte å se hvert enkelt barn. På grunn av dagens bemanningsnorm i barnehagen har man dessverre sjelden mulighet til å gi oppmerksomhet til kun ett barn over lengre tid. Dette er en etisk vurdering barnehagepersonellet må ta stilling til hver dag.

Ifølge Rammeplanen skal alle barn føle seg sett og oppleve støtte ut ifra deres individuelle behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Den ansatte fungerte som *støttende stillas* for de mer tilbakeholdne barna, og utøvde profesjonelt skjønn og vurdering i forhold til barnas behov. Dette samsvarer med Bruners (henvist i Askland & Sataøen, 2019) teori, om stillaset som blir overflødig etter hvert når barna føler seg trygge (s. 203). Trygghetsfølelsen kan ha blitt positivt påvirket av at barnas ytringer i større grad ble møtt med utvidende dialoger. Dialogen bestod av flere turvekslinger mellom barn og voksen. Vi stilte åpne spørsmål, filosoferte og kom med fantasifulle og supplerende ideer i fellesskap med barna. Denne typen dialog samsvarer med det Bae (2009) kaller *romslige kommunikasjonsmønstre* (s. 12-17).

### 4.3 Formingslek

#### Del 1:

*Et av barna, Jone, utforsket og kombinerte materialer ganske aktivt. Han virket å søke kontakt under hele observasjonen ved å be oss om å se det han hadde laget. Han serverte oss «mat» og viste oss ulike måter å bruke materialene på. Han lagde muffins ved å fylle masse sand i en brødform, for så å legge en annen brødform over, både på tvers og på langs, for å forme kakene. Flere av barna brukte yoghurtbegerne som bøtter, og lagde den velkjente «sandkaken». Det ble laget smykker og fiskestenger av taustumper og gardinringer. Rør ble kikkerter og demonterte brusflasker ble forsøkt puslet sammen igjen ved å presse delene inn i hverandre. Vannrørene ble koblet sammen til tunnel. Noen av barna, deriblant Kristian, ble engasjert i en skattejaktlek. De kikket stjalent bort på oss mens de hentet et titalls gardinringer, som de gravde ned i sanden, mens de lo høyt og pratet om skatter. Et av barna, Ruben, satt ved kassene og småplukket litt i materialene i noen minutter, men ble etter hvert mer engasjert i å få sand ut av skoen sin. Han virket ikke kontaktsøkende mot andre barn eller oss voksne. En del av materialene forble ubrukt. Ingen av barna supplerte med sandkasseleker fra barnehagens utstyrskasse.*



Figur 5. Jones muffins. Foto: Privat.



Figur 6. Fiskestang. Foto: Privat.

Jones søken etter kontakt og invitasjon til lek fremsto, for oss, ganske tydelig. Han smilte hver gang vi roste ham for hva han hadde laget og fortsatte å komme med flere nye kreasjoner under hele opplegget. Dette virket som et forsøk fra hans side, på å utvide dialogen.

Vi opplevde at hans gjentatte forsøk aktiverte et behov i oss til å aktivt delta, og det var utfordrende å holde igjen responsen og ikke gi oss hen i leken. Jone på sin side, syntes tilfreds med den åpne tilnærmingen. Han konstruerte på egenhånd, og virket fornøyd med tilskuerrollens respons og bekreftelser. Ut ifra Jones kroppsspråk tolket vi at bekreftelsene vi ga, påvirket hans stolthetsfølelse og videre ønske om materialutforskning.

Dette kan ses i lys av Fredriksens (2013) modell, som påpeker viktigheten av sosial belønning og aksept i barns forhandling med materialer (s. 137-138). Dette samsvarer med Lillemyrs (2011) utsagn om barns bekreftelsesbehov for å utvikle selvoppfatningen og øke motivasjonen på et gitt område (s. 212-213). De andre barna fremsto mindre engasjerte i materialutforskningen. De ble raskt ferdig med gjennomføringen av sine formuttrykk og kastet dem ifra seg, uten å aktivt bruke dem videre i lek.

Under innsamlingen og nedgravingen av gardinringene virket det ut ifra kroppsspråket til barna, som om de gjorde noe de ikke visste om var lov. De lutet seg ned og nærmest snek seg raskt bort til kassene for å hente materialet, mens de kikket bort på oss med stjalne blikk. Kan dette være et forsøk på å oppnå en reaksjon ifra oss, i form av grensesetting, fordi vi var ukjente voksne? Eller kan det ha vært en lekeinvitasjon? Det virket som om det var et spenningsmoment, ut ifra den rå latteren og engasjementet i nedgravingen.

Vi tolket barnas handlinger som en søken etter trygghet. Barna virket å utforske handlingsrommet, med mulig forsøk på relasjonsbygging og testing av grenser. Det kan virke som at fraværet av relasjoner, grenser og rammer, samt mangelen på tydelige og engasjerte voksne, kan ha skapt en følelse av overveldelse. Barna virket ikke tilfreds med kommunikasjonen og responsen de fikk.

Barnas nedgravning vil ikke kvalifisere til våre forskningskriterier for estetisk utforskning, da det virket som at barnas adferd var sosialt rettet mot oss som ukjente voksne, kontra selve materialutforskningen. Det kan tenkes at mangelen på grenser og relasjoner påvirket barnas lekeutfoldelse, ved å skape et mentalt hinder for deres utforskning. Vår voksenrolle og det faktum at vi var ukjente, kan ha ført til at barna så oss som en risikofaktor. Dette ser vi igjen i tilknytning til det Röhle (2013) sier om den viktige trygghetsfølelsen for å kunne utfolde seg i leken (s. 131).

Ruben, som satt for seg selv, kan ha trengt en aktiv voksen for å engasjere seg i materialutforskningen. Han gjorde lite utav seg, hverken verbalt eller kroppslig. Ruben virket som et stille barn, som lett forsvinner i mengden.

For å fange opp disse barna er viktig å innta det Torsteinson (2017) kaller en *lyttende holdning*, der sensitiv oppmerksomhet er en forutsetning for barns anerkjennelse, tilhørighet og fellesskapsfølelse (s. 176-177). Hans stillhet kan lett mistolkes som tilfredshet, og dermed gjøre han til offer for den voksnes definisjonsmakt. Waterhouse (2013, s. 173) påpeker at den voksnes definisjonsmakt ligger i vår persepsjon av barnet. Denne makten påvirker barns selvfølelse, gjennom dialog og samspill. Det var utfordrende å ikke gå bort til ham og forsøke og tilby støtte.

Vår mulighet til å observere han, lå i at vi var tre voksne, der to av oss var deltakende observatører. Under normale omstendigheter i barnehagehverdagen, spesielt i utetiden med lavere bemanning, kan det tenkes at barn som Ruben går glipp av støtten de trenger.

## **Del 2:**

*Et av barna, Trym, laget hinderløype av gardinringer «for den lille gutten og musen» på eget initiativ, og inviterte F1 inn i leken. Det var tydelig at han likte voksenkontakten, da han ropte etter mer, om F1 viste oppmerksomhet til andre barn. Hinderløypen vokste seg stor og tiltrakk oppmerksomhet fra et av de andre barna, Jenny, som spurte om å få være med. Hun fikk til svar, fra Trym, at banen var kun for små gutter og mus. Med litt veiledning og støtte fra F1, bygget Trym en egen inngang hvor små jenter også kunne komme inn, og instruerte hvilke veier de forskjellige kunne gå.*

*F2 konstruerte en blekksprut av en pinne, serviettringer, taustumper og lysmansjetter sammen med to barn. Blekkspruten ble matet med skatter lagd av beltespinner. F2 formet en hai som skulle spise blekkspruten, men dette innspillet ble raskt avvist av barna. Kroppsspråket deres endret seg, de stoppet opp, myste på F2 og sa «neeeei». F2 avvartet respons og lot barna ta videre regi i leken. Et av barna, Robin, trakk seg inn i lekehytten og laget sprettert av eggeglass, penneholder og bakepulver boks. Flere barn ble nysgjerrige, han viste dem fremgangsmåten og lot dem prøve å bygge selv.*

*Det ble tredd beltespinner på hageslanger, treklosser ble hamret ned i sanden og flere tårn ble reist. Lekehytten ble pyntet med diamanter og gardinringer. Det ble bakt «Spaniamuffins» med tekstiler.*

*To av barna prøvde å sette sammen flaskene, og fikk det til ved å fylle hver del med sand. Ingen av barna supplerte med sandkasseleker fra barnehagens utstyrskasse.*



Figur 7. Hinderløype for den lille gutten og musen. Foto: Privat.



Figur 8. Blekksprut Foto: Privat.

Teknikken Trym brukte til å lage hinderløypen virket inspirert av en av våre kreasjoner. Noe i måten gardinringene var brukt på, syntes å aktivere det Stolnitz (henvist i Waterhouse 2013) kaller *aesthetic attitude*, ved å se materialets muligheter i en estetisk sammenheng og ikke kun som et verktøy (s. 81-82). Han virket grepet av en impuls, som umiddelbart iverksatte en skapende prosess, med gardinringene som medium for sitt uttrykk, slik Ross (1978) beskriver i sin modell (s. 62-71). Ut ifra Tryms estetiske utfoldelse og engasjement i møte med materialene, tolket vi at han befant seg i tilstanden Csikszentmihalyi (2000, henvist i Lillemyr, 2011) kaller *flyt* (s. 217-219). Hans indre motivasjon og impulser syntes å nå en optimal sone mellom materialenes uttryksmuligheter og utfordringen som lå i Tryms egen fantasiforestilling.

Da Jenny ønsket å bli med i leken, ble hun først avslått av Trym. Hennes forsøk på innpass i leken kan ha blitt oppfattet som en trussel mot Tryms tilsynelatende opplevde kvalitet i samspillet med F1. Uten en aktiv og tilstedeværende voksen kan det tenkes at hun ikke hadde fått innpass i leken. F1 inntok det Torsteinson (2017, s. 176-177) kaller en *lyttende holdning* og observerte Jennys forsøk. Hun bidro aktivt til at Jenny fikk innpass og mulighet for medskapning i Tryms estetiske utfoldelse ved å innta en inkluderende kommunikasjon.

Det oppsto det Schiller (henvist i Lillemyr 2011, s. 181-183) beskriver som et *gyllent øyeblikk* i samspill mellom barna, der leken ble brukt som estetisk ressurs.

Barnas avvisning av F2s innspill om haien som skulle spise blekkspruten, kan tolkes som et trygghetstegn fra barna. Deres grensesetting for lekens rammer var noe F2 måtte innfinne seg i, for å få lov til delta videre. F2 sto i fare for å oppløse leken, slik Sæbø (2010) nevner er et mulig utfall dersom den voksne ikke deltar i lek på barns premisser (s. 72).

F2s manglende relasjon og forhåndsinformasjon om hva som interesserer barnegruppen kan ha spilt en rolle i avvisningen. F2 innså at for å bevare leken og sin egen deltakelse, ble hun nødt til å akseptere avvisningen. Hun inntok en avventende holdning og lot barna definere videre innhold og lekeretning.

Robins sprettert skapte mye nysgjerrighet og engasjement hos de andre barna. Eggeglasset var utformet som en spiralfjær. Det absorberte belastning ved trykk og spratt tilbake til sin opprinnelige form når trykket ble fjernet. Under utviklingen av spretterten kan det diskuteres om Robin så eggeglassets *affordance* som verktøy. Gibson (henvist i Waterhouse, 2013, s. 81-82) hevder at *affordance* er å se materialets bruksmuligheter i kombinasjon med andre materialer, i en skapelsesprosess rettet mot et tiltenkt mål (s. 81-82), i Robins tilfelle i form av en sprettert. Det kan også diskuteres om Robin inntok en *aesthetic attitude* i samsvar med Stolnitz (henvist i Waterhouse, 2013) beskrivelse, der han så eggeglassets konstruksjons og handlingsmuligheter, i en estetisk og transformativ prosess (s. 81-82). Spretterten kan ha oppstått som et resultat av utforskningen, ikke som et direkte mål basert på materialets bruksmulighet. Robin inntok en rolle som veileder for de andre barna, da han lærte dem hvordan spretterten kunne konstrueres. Det ble skapt rom for et potensielt utviklingsnivå hos de andre barna, slik Vygotskij (1978) beskriver i sin teori om *den proksimale utviklingssonen* (s. 86). Barna tilegnet seg en konstruksjonsteknikk, som de kanskje ikke hadde utforsket og utviklet på egenhånd.



Et interessant funn er at ingen av barna, hverken i del 1 eller del 2, supplerte med materialer fra barnehagens utstyrskasse. Selv om barna i del 1 var mindre aktive enn barna i del 2, kan de likevel ha blitt grepet av gjenbruksmaterialets kreativtetsfremmende muligheter. De søkte ikke til kjente materialer.

Et annet interessant funn er at både barna i del 1 og del 2 prøvde å pusle sammen brusflaskene på eget initiativ. Vi er usikre på hva som initierte dette behovet, men vi undrer oss over om det velkjente materialet aktiverte et ønske om å gjenopprette den opprinnelige formen. Det ble utprøvd ulike teknikker for oppnåelsen av formgjenopprettingen. I del 1 ble flaskedelene konstruert til en helhet ved å bli presset sammen. I del 2 tok barna først bunnen, fylte den med sand og fortsatte konstrueringen del for del. Vi finner det interessant at denne impulsen oppstod uavhengig av den fungerende voksenrollen.

#### 4.4 Avslutning av opplegget

Både i del 1 og del 2 ble vi nødt til å avslutte kl. 09:30. Da kom alle ut, på grunn av møter som førte til mindre bemanning på avdelingene.

##### **Del 1:**

*Tre av barna mistet interessen etter omtrent 30 minutt, og gikk for å sykle i stedet. Det ble en naturlig avslutning, da interessen til de fleste barna hadde avtatt og resten av barna i barnehagen kom ut for å ha utetid. Den ansatte sa til barna i sandkassen at nå måtte vi rydde, og ba dem være med. Et par av barna hjalp litt med å rydde da vi avsluttet opplegget. Barnet som aktivt hadde utforsket gjennom hele opplegget, Jone, viste mye hjelpsomhet og virket å engasjeres av at vi aktivt ledet oppryddingen. Barna som hadde gravd ned gardinringene, ønsket ikke å være med å rydde, kastet fra seg spader og løp ut av sandkassen.*

I avslutning og opprydding av prosjektet tredde vi ut av tilskuerrollen. Vi inntok vår naturlige væremåte, og møtte barna med kommunikasjon preget av en imøtekommende og nysgjerrig tilnærming. Jone, som også tidligere hadde prøvd å utvide samtalen, ble nå møtt med en utvidende dialog fra forskerne. Vår nysgjerrighet, som tidligere ble tilbakeholdt, kom til syne i vår kommunikative respons. Dette bar samspillet tydelig preg av. Det trange kommunikasjonsmønsteret, ble erstattet av et romslig kommunikasjonsmønster.

Jone var engasjert i samtalen mens han ryddet. Han ble i større grad anerkjent for sitt bidrag som en likeverdig samtalepartner i dialogen. Det erstattet hans tidligere anerkjennelse der han kun fikk korte bekreftelser på hans formingsuttrykk.

Jone responderte med å inngå i en mer utvidende dialog, hvor han ga uttrykk for å ville dele egne tanker og meninger, utover her og nå.

Nedgravingen av gardinringene tolket vi som en søken etter respons. Da fraværet av respons vedvarte, syntes barna å gi opp forsøket. Opprydningen kan ha fremstått som en utvei, som barna umiddelbart grep, i en mulig søken etter nye impulser. Impulsen er, ifølge Ross (1978), selve drivkraften i skapende prosesser (s. 62-71). Den tilsynelatende mangelen på inspirerende impulser hos barna som deltok i nedgravingen, kan ha ført til at opplegget fremsto som et utpekt oppholdssted. Det kan tenkes at en opplevd følelse av nødvendig gjennomføring kan ha ført til at de manglet motivasjon til å utforske.

## Del 2:

*To av barna var motvillige til å avslutte opplegget. Et av dem, Jenny, tok med seg flere materialer og gjemte seg i lekehytten og bygget en skulptur. Hun trengte støtte av den faste ansatte til å avslutte på best mulig måte. Noen av barna hjalp til med å rydde. Barnet som lagde hinderløypen, Trym, hadde tidligere forlatt sandkassen og gått inn, fordi hans bestevann var kommet. Ifølge den ansatte brøt han ut i tårer da han så at vi hadde pakket sammen. Etter møtet vårt med styrer møtte vi ham i uteområdet, han begynte å gråte på ny og ville ikke at vi skulle gå.*



Figur 9. Jennys kunst. Foto: Privat.

Vi tolker Jennys motvillighet til å avslutte, som et forsøk på motstand. Imøtekommende voksne, dialogiske samspill og inkludering kan ha bidratt til at hun opplevde opplegget som lystbetont og positivt. Hun virket ikke ferdig med å uttrykke sine indre bilder. Ved å fjerne materialene, hennes medium, begrenset vi hennes uttryksmuligheter. Jenny protesterte ved å ta med seg materialene inn i lekehytten, hvor hun hurtig konstruerte en mønsterformasjon med lysmansjetter, i både tekstil og plast. Hun fremsto som grepet av *flyt*, med en indre motivasjon til å skape. Jenny kan ha opplevd en autotelisk situasjon, med umiddelbar opplevd belønning (henvist i Irgens, 2021, s. 150-151), som oppsto da hennes indre bilder kom til uttrykk i hennes estetiske utfoldelse. Trym følelsesmessige uttrykk tolker vi som en bekreftelse på at også han hadde en positiv opplevelse i den estetiske prosessen.

Dette ser vi som en bekreftelse på mulighetene som finnes i kreativitetsfremmende gjenbruksmaterialer. Materialenes *affordance* var ulik barnehagens tilgjengelige lekematerialer, som gjerne hadde en tydeligere forhåndsdefinert funksjon.

Det kan tenkes at Jennys avslutning hadde hatt et annet utfall, dersom denne typen materialer var tilgjengelig i barnehagens sortiment. Dette kunne gitt henne tid og rom til å bearbeide og avslutte den estetiske prosessen selv.

#### 4.5 Egen opplevelse

##### **Del 1:**

*Vi gruet oss til å være i tilskuerrollen. Det opplevdes svært ubehagelig å innta en passiv voksenrolle. Vi satt igjen med en følelse av å være unaturlige og utilpass i møte med barna. Det var vanskelig å begrense seg ved å ikke inngå aktivt i relasjonsdanningen. Å ikke få utløp for fantasien sammen med barna, følte begrensede og frustrerende. Det var flere ubenyttede sjanser til å jobbe med inkludering. Relasjonsbyggingen mellom barna, og den viktige fellesskapsfølelsen, virket å lide uten aktive voksne. Stoltheten vi normalt opplever under og etter et pedagogisk arbeid var ikke til stede. Derimot var en følelse av mangelfull tilstedeværelse sterkt fremtredende. Tiden syntes å gå veldig sakte.*

Denne delen av prosjektet sto i stil med den romantiske uttrykkstradisjonen og Rousseaus (henvist i Sæbø, 2017) teori om barns læring uten påvirkning (s. 33).

Det var utfordrende å innta en rolle som vi opplevde motstridene til de verdiene vi anser som viktige i vår profesjonsutøvelse. Rammeplanen viser til viktigheten av personalets evne til å motivere til estetisk utfoldelse ved å støtte barnas videre utforskning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51). Rousseaus teori kan anses som foreldet og ikke anvendbar i norske barnehager etter at barnehagen ble en del av utdanningsforløpet, med forskrifter og lover om læring og danning. Den sosiokulturelle læringsteorien preger dagens verdi- og kunnskapsgrunnlag, som påvirker vår rolle og ansvar i møte med barn. Tilskuerrollen i forskningen ble utfordret i møte med vårt kompetansegrunnlag.

Barna ble sett som subjekt, men å ikke utvide kommunikasjonen og delta aktivt i samspillet følte avvisende og i strid med våre verdier. Impulser og formingsideer strømmet på. Det var vanskelig å sitte passiv og se på alle mulighetene for pedagogisk arbeid.

Det var to situasjoner vi anså som mulige lekeinvitasjoner. Den ene var fra Jone som tydelig og aktivt prøvde å inkludere oss i leken. Den andre var fra barna som lekte skattejakt, der det var en anledning for oss til å gå inn i rolle i leken. En følelse av utilstrekkelighet meldte seg da vi var nødt til å undertrykke trangen til å slippe ut et piratbrøl og delta i leken. På egen arbeidsplass, hvor relasjonene mellom oss og barna er veletablerte, er det enklere å innta en tilskuerposisjon til barnas estetiske utforskning. Der er rammene annerledes, i form av kjennskap til barns personlighet og forutsetninger. Det er lettere å fange opp hvilke barn som har behov for støtte når utgangspunktet er etablerte relasjoner og kjennskap til barnegruppens kompleksitet.

## **Del 2:**

*Å møte barna som aktive deltakere følte naturlig, engasjerende og enormt givende. Byggingen av skulpturene i forkant aktiverte egne impulser, og vi følte begge på trang til estetisk utfoldelse. Vi ble invitert inn i leken av flere av barna, til og med de som i starten virket reserverte og hadde hatt behov for den ansatte. I samarbeid med barna opplevde vi flyt, hvor vi fikk utløp for egen fantasi og kreativitet. Tiden syntes å fly av sted.*

Voksenrollen og kommunikasjonsmønsteret åpnet opp for at vi kunne delta i barnas livsverden og fantasi, og få innpass i leken.

Den tilliten de viste oss, opplevde vi som en bekreftelse på at barna følte seg trygge. Vi inntok, det Sæbø (1998) kaller, en *estetisk innstilling* (s. 405-406). Dette bidro til en fellesskapsfølelse og et sosialt samspill i leken. Vår nysgjerrige og samtidig *lyttende holdning* kan ha etablert en trygghet og ført til at barna deltok i medskapingen som likeverdige. Opplevelsen av trygghet, kan ha bidratt til barnas aktive deltakelse i leken, slik Röhle (2013) påpeker er en forutsetning for å kunne gi seg hen i leken (s. 131). Det kan tenkes at grunnen til at denne delen i forskningsprosessen opplevdes positiv var fordi arbeidsmetoden var i tråd med vår personlige og etablerte profesjonsutøvelse.

Barnas kontinuerlige utforskning og ekspressive formingsuttrykk ga oss en følelse av mestring i egen rolle.

## 5.0 Drøfting

Vår problemstilling er:

*«Hvordan kan voksenrollen påvirke barns estetiske utfoldelse og utforskning i møte med kreativitetsfremmende gjenbruksmateriell i sandkassen?»*

For å besvare problemstillingen er kapittelet inndelt etter våre forskningsspørsmål.

### 5.1 Hvordan kan ulike voksenroller påvirke barns iboende utforskertrang?

For å svare på spørsmålet observerte vi barnas respons på vår voksenrolle og den mulige sammenhengen med tiden det tok før de var i aktiv utforskning. Funnene er presentert i avsnitt 4.2.

*Funn: Barna i del 1 brukte rundt 30 minutt, barna i del 2 startet umiddelbart.*

Opplevelser av trygghet i mellommenneskelige relasjoner kan påvirke barns estetiske utfoldelse og utforskning. Sammen med barns erfaringsgrunnlag danner disse relasjonene, ifølge Sæbø (2017, s. 37-39), utgangspunktet for en mulig opplevelse av en estetisk dimensjon. Merleau-Ponty (1945, henvist i Løkken 2013) påpeker at menneskets oppmerksomhet påvirkes av vår sanselige persepsjon (s. 31-43).

Dersom det ikke er en etablert følelse av trygghet, kan persepsjonens oppmerksomme fokus dermed rettes mot ukjente element som oppleves som utrygge. Dette kan videre utløse et primærbehov for relasjonsbygging.

Den sanselige utforskningen kan da bestå av kontaktsøking mot nye voksne, fremfor lekeutfoldelse. Det er *selve leken* som i Ross' (1978, s. 62-71) modell omslutter den skapende prosessen, og det kan tenkes at manglende trygghet har en direkte innvirkning på barns behov for utløp av impulser og opplevelse av en estetisk dimensjon.

I møte med nye materialer kan etablerte skulpturer fungere som en kreativ impuls i barns egen utforskning og forming.

Waterhouse (2013) hevder at andre menneskers estetiske kreasjoner er en av de mest innflytelsesrike inspirasjonskildene i egne skapende prosesser (s. 112). I møte med nye voksne og nye materialer, i en kontekst uten tydelige rammer, er det mulig at barn kan kjenne på en overveldende følelse. En tilskuerrolle med et trangt kommunikasjonsmønster kan skape et hinder i barns utforskning av materialer.

Dette kan i sammenheng med fraværet av kunstneriske inspirasjonskilder, bidra til at barns iboende utforskertrang ikke blir aktivert.

## 5.2 Hvordan fremtoner formingsprosessen seg, i lys av ulike voksenroller?

For å besvare vårt forskningsspørsmål har vi observert barnas materialutvelgelse og teknikk, og deres tilsynelatende opplevelse av flyt og motivasjon. Funnene er presentert i avsnitt 4.3

*Funn: I del 1 var det få barn som var i aktiv utforskning over lengre tid. Det var lite variasjon i teknikk og materialutvalg. Barna konstruerte hovedsakelig velkjente verktøy og bruksgjenstander. I del 2 var samtlige barn i aktiv utforskning over en lengre periode. De brukte varierte teknikker og konstruerte både verktøy, figurer, landskap og kunstuttrykk. Barna skapte fantasifulle fortellinger tilhørende deres kreasjoner.*

Som nevnt i avsnitt 5.1, kan barns tilsynelatende mangel på trygge rammer, sammen med en voksen i tilskuerrolle, ha en direkte påvirkning på deres behov for utløp av impulser i en estetisk utfoldelse. Dette kan resultere i at barn benytter seg av materialets *affordance* (Gibson, henvist i Waterhouse, 2013), og inntar en verktøytilnærming i deres utforskning av materialene (s. 81-82). Dette kan føre til at fokuset i utforskningen dreier seg rundt en form for produksjon med et tydelig mål, som avsluttes når produktet er ferdig utformet. Når målet for den skapende prosessen er oppnådd, og de indre bildene er realisert i et ferdig produkt, opplever barnet mening (Ross, 1978, s. 62-71).

En opplevd mening og avslutning av et prosjekt kan drive barns iboende lekedrift videre, mot ny inspirasjon og impulser. Dette kan føre til at materialets potensialer og transformasjonsmuligheter forblir uoppdaget og uutnyttet. Uten en aktiv voksenrolle, som bidrar med å ivareta leken, risikerer man at barns estetiske skaperprosess ikke utvides og at leken avsluttes. Deres opplevde tilstand av *flyt* (Csikszentmihalyi, henvist i Lillemyr, 2011) kan bli kortvarig, dersom barnet ikke støttes i videre lek og utforskning av materialene.

Barn som er i samspill med en deltakende voksenrolle, og opplever trygghet kan ha større mulighet til å innta en *aesthetic attitude* (Stolnitz, henvist i Waterhouse, 2013, s. 81-82), der de ser materialenes handlingsmuligheter i en videre forstand. Utforskningen ledsages i tillegg gjerne av barns rike fabuleringer og historier tilhørende deres formuttrykk.

Den voksnes utvidende kommunikasjonsmønster kan ha en smittende effekt på barnegruppen, der flere barn kan være aktive bidragsgivere i felles fortellinger. Lekesekvensen og opplevelsen av *flyt* kan vare over en lengre periode.

Selv om barn har ulik grad av engasjement og tilnærming til materialutforskning, kan *alle* barn ha fordel av en aktiv og deltakende voksenrolle. En aktiv voksenrolle kan bidra til å utvide og påvirke barns estetiske utfoldelse og skape et grunnlag til inspirasjon.

### 5.3 Hvordan oppleves mulighetene for pedagogisk arbeid i de ulike voksenrollene?

For å besvare vårt forskningsspørsmål har vi observert mulige områder for pedagogisk arbeid, i lys av egen opplevelse i de ulike voksenrollene. Funnene er presentert i kapittel 4.

*Funn: I del 1 observerte vi flere muligheter til pedagogisk arbeid med fokus på inkludering, fellesskap, estetisk utfoldelse og lek. Den aktuelle voksenrollen, som tilskuer, gjorde at disse mulighetene forble ubenyttet. I del 2 opplevde vi fordeler med den deltakende voksenrollens mulighet for pedagogisk arbeid. De observerte samspillmulighetene som oppstod ble aktivt benyttet og vi så positive resultater i barnas respons.*

Våre funn viste oss viktigheten av en aktiv voksenrolle, for å kunne arbeide med inkludering og støtte for de stille barna. Dersom den voksne inntar en rolle som *støttende stillas*, med en bekreftende inntonning kan disse barna utvide sitt erfaring- og kunnskapsgrunnlag.

Dette kan bidra til å utvikle barns *proksimale utviklingszone*, enten i samspill med den voksne, eller med andre barn.

Ved å regulere og bidra som en ressurs inn i leken, kan den voksne støtte inkluderingen av andre barns perspektiv, i en lek som tydelig styres av et barn i rolle som lekeleder. Barn som ofte havner i en følgende posisjon, får da større mulighet til å bli sett og hørt.

Barn som inntar en aktiv kontaktsøken, setter umiddelbart søkelyset på seg selv. Det kan tenkes at oppmerksomheten og fokuset til en lite tilstedeværende voksen i tilskuerrolle, rettes mot de kontaktsøkende barna.

Dette kan føre til at den resterende barnegruppen ikke blir sett. En aktiv deltakende voksen kan tilrettelegge for inkludering, ved å bruke disse barnas sosiale kompetanse som en ressurs, i samspill med andre barn.

En deltakende voksenrolle kan legge grunnlag for økt samarbeid og fellesskapsfølelse i barnegruppen. Bevisstheten og kompetansen rundt egen profesjonsutøvelse tilhørende denne typen voksenrolle, øker mulighetene for å jobbe med pedagogisk arbeid i tråd med Rammeplanens føringer. Tilskuerrollens passive tilnærming begrenser observasjons- og samspillmulighetene i barnehagens komplekse og sammensatte hverdag.



## 6.0 Avslutning

I vårt forskningsprosjekt har vi undersøkt ulike voksenroller og hvilken betydning de har i barns møte med materialer. Vi har forsket på egen praksis gjennom observasjon og didaktisk opplegg som metode. Sentrale funn i vår forskning har vist at voksenrollen kan ha stor påvirkning på barns estetiske utfoldelse og utforskning. En tilskuerrolle kan begrense barns muligheter ved å ikke observere og fange opp deres behov for støtte i ulike situasjoner. En deltakerrolle åpner opp for muligheten til aktivt pedagogisk arbeid. En åpen og utvidende kommunikasjon skaper rom for å delta i barns livsverden som likeverdige deltakere. Dette kan ha stor betydning for deres proksimale utviklingszone, inkluderingsevne og estetiske erfaringsgrunnlag.

En tilskuerrolle har ikke nødvendigvis en negativ påvirkningskraft. I noen tilfeller kan denne rollen brukes som et pedagogisk verktøy, eksempelvis i observasjon av enkeltbarn og barnegruppen. Man kan også spørre seg om det nødvendigvis er slik at barns kreative utfoldelse kan klassifiseres som «rikere» fordi en aktiv voksenrolle har deltatt i prosessen? Eller er det slik at voksenrollen kan virke forstyrrende, ved å ubevisst styre barns interesse i en retning som ikke skaper nytt engasjement, men derimot etablerer mentale hinder i barns skapende utforskning?

Funn fra vår forskning tyder på at det er ubenyttet potensiale i den veletablerte sandkasseleken. Gjenbruksmaterialets kreativtetsfremmende muligheter igangsatte et gryende engasjement og skaperglede hos barnegruppene. Dette var derimot mer fremtredende i lys av en aktiv og deltakende voksenrolle.

De manglende rammene i del 1 kan ha hatt betydning for at ikke alle barna ga seg hen i leken. Vårt opplevde ubehag, i den unaturlige tilskuerrollen, kan ha smittet over på barnegruppen og påvirket funnene i forskningen. Dette kan tyde på at i barns møte med nye materialer, har voksenrollen stor innvirkning på barns estetiske utforskning. Våre funn kunne ha fortonet seg annerledes dersom vi hadde forhåndskunnskap og etablerte relasjoner til barnegruppen.

I møte med barn og deres skapende prosesser er det essensielt at barna får mulighet til å møte varierte sanseinntrykk, som gir næring til deres fantasi og forestillingsevne.

Ved å skape et mulighetsrom for at barna kan erfare en impuls og drivkraft til å utforske, kan vi bidra til å utvide deres erfaringsgrunnlag. I slike mulighetsrom kan personalet være en viktig bidragsyter i deres kunnskapsutvidelse om seg selv og verden rundt. I kreativ utforsking og estetisk utfoldelse er det viktig at vi har kunnskap om den skapende prosessen og erkjenne at ingen skaper i et vakuum. De kreative impulsene kommer fra mer enn de taktile og visuelle sanseinntrykkene vi danner oss. Vi blir gjensidig påvirket av de menneskene vi omgir oss. Det mellommenneskelige mellomrommet som oppstår i møte med materialimpulser og subjektet, og i samspillet barn-voksen, er en viktig faktor i barns skapende prosesser og estetiske utfoldelse.

Gjennom forskningsprosessen har vi oppdaget at videre forskning på gjenbruksmaterialets kreativitetsfremmende potensialer kan ha stor betydning for fremtidens barnehage, og legge grunnlag for barns dannelse og verdier. Et interessant utgangspunkt for videre forskning er å se på hvordan utviklingen mot et mer bærekraftig samfunn kan styrkes ved å implementere gjenbruksmaterialer i barnehagens materialutvalg.

## Litteraturliste

- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvpoplevelse. I D. Skram (Red.), *Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk* (s. 129-148). Tano.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 27(1).  
<http://doi.org/10.5324/barn.v27i1.4290>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL\\_6#§24](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_6#§24)
- Bergan, V. & Bjørdal K. E. (2019). Barnehagen- første steg mot en bærekraftig utvikling. I V. Bergan & K. E. Bjørdal (Red.), *Bærekraft i praksis i barnehagen*. (s. 21-35). Universitetsforlaget.
- Carlsen, K. & Samuelsen, A. M. (1988). *Inntrykk og uttrykk – Estetiske fagområder i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg). Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utg). Fagbokforlaget.
- FN. (2023, 23. mai). *FNs bærekraftsmål. Ansvarlig forbruk og produksjon*. FN.no  
<https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/ansvarlig-forbruk-og-produksjon>
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen. Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2013). Estetikk og erfaring. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röhle (Red.), *Småbarns pedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (2.utg. s.254-268). Cappelen Damm Akademisk.
- Handal, G. & Lauvås P. (1999). *På egne vilkår*. Cappelen Damm AS.

Kandidatnummer: 7031 & 7048

Irgens, E. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. Fagbokforlaget.

Johansson, E. (2013). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor. Barn og lek-en spennende utfordring!* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Løkken, G. (2013). Det fenomenologiske. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarns-pedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (2.utg. s.31-45). Cappelen Damm Akademisk.

Melhuus, E. C. & Nordtømme, S. (2022). *Mellom steder. Rom og materialer. Teoretiske utforskninger i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. Heinemann Educational Books Ltd.

Røthle, M. (2013). Møtet med de lekende barna. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarns-pedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (2.utg. s.121-141). Cappelen Damm Akademisk.

Steinkjer, E. (2013). Det estetiske. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarns-pedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (2.utg. s.217-237). Cappelen Damm Akademisk.

Sæbø, A., B. (1998). *Drama- et kunstfag - den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Tano Aschehoug.

Sæbø, A., B. (2010). *Drama i barnehagen*. (3.utg.). Universitetsforlaget

Kandidatnummer: 7031 & 7048

- Sæbø, A., B. (2017). Kunstfagenes plass i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen & A. B., Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet: Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. (2. utg., s. 17-47). Fagbokforlaget.
- Torsteinson, H. (2017). Prosjektsbasert arbeid- om barns medvirkning og kunstfaglige aktivitet i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen & A. B., Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet: Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. (2. utg., s. 163-183). Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts and London, England.
- Waterhouse, A-H. L (2013). *I materialenes verden. Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Fagbokforlaget.

## Vedlegg

Bilder fra det didaktiske opplegget

Foto: Alle foto er privat.



*Foto av presentasjon av materialene.*



*Foto av forskernes skulpturer.*



Foto av kreasjonene til barna i del 1.



Foto av kreasjonene til barna i del 2.

Didaktisk plan

<p>Mål</p>	<p><b>Overordnet mål:</b>                  Rammeplanen:                  I arbeid med fagområdet skal personalet stimulere barnas nysgjerrighet, utvide deres forståelse og bidra til undring, undersøkelser, utprøvinger og eksperimentering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.51).</p> <p><b>Konkrete mål:</b>                  Gjennom opplegget skal barna få:                  - sanselige opplevelser og erfaringer med ulike materialer                  - mulighet til å uttrykke impulser med gjenbruksmaterialer. (Prosessmål)                  - oppleve gleden og fellesskapet i den kreative prosessen. (Holdningsmål)</p>
<p>Innhold</p>	<p><b>Media, håndverk og teknikk:</b>                  Gjenbruksmaterialer (rør, matemballasje, planker o.l.) i 7 IFCO-kasser plasseres rundt sandkassen. Vi skal se hvordan barna møter materialene sammen med to forskjellige voksenroller.</p> <p>Del 1: Voksenrollen som passiv/lite deltakende.                  Del 2: Voksenrollen som aktiv lekeleder.</p>
<p>Deltaker-forutsetninger</p>	<p><b>Barna:</b>                  Ca. 6 stk. i alderen 4-5 år, fra 2 forskjellige avdelinger. Vi ønsker å se barnas første møte med materialene, derfor har vi forskjellige barnegrupper per del.                  Vi har ingen relasjoner til barna, da opplegget blir gjennomført i en barnehage som ingen av studentene har tilknytning til. Barna er, ifølge styrer, ikke vande med gjenbruksmaterialer i sandkassen, kun de typiske sandkasselekene.</p> <p>Dag 1: Barnegruppe nr. 1. Begge studenter og ansatt i rolle som lite deltakende voksne.                  Dag 2: Barnegruppe nr. 2. Begge studenter og ansatt i rolle som aktive deltakere.                  Alle ansatte og foreldre i barnehagen skal ha blitt informert på forhånd om vårt forskningsprosjekt.</p>
<p>Rammefaktorer</p>	<p>Kl.: 08:30, i sandkassen.</p> <p>Utstyr:                  Kasse 1: Metall: brødformer, grytelokk, eggglass, lysholdere o.l.                  Kasse 2: Gardinringer, oppvaskkosthoder og salatbestikk.                  Kasse 3: Løpere, kronelysmansjetter, taustumper.</p>



	<p>Kasse 4: Treplanker i forskjellig størrelse, kost. Kasse 5: Vannrør (vinkler og rette rør), rørisolering. Kasse 6: Hageslange i biter, fat, lokk, fotballkjegler o.l. Kasse 7: Store yoghurtbegre, store brusflasker som er kappet i tre deler.</p> <p>Antall voksne: 2 studenter og 1 ansatt Barn: 6-8 stk.</p>
Arbeidsmetode	<p>Barna blir i begge delene presentert for hvem vi er og litt om hva vi har med oss.</p> <p>Del 1: Barna skal selv finne ut hvordan de vil ha det. Voksne er passive, materialet ligger i kassene, ingenting er lagt ut som forslag til hva som kan lages. Barna skal ikke oppfordres eller påvirkes av de voksne til å lage noe. Barnas eget initiativ i fokus.</p> <p>Del 2: Voksen i rollen som aktive deltakere. Vi bygger «skulpturer» med materialene før barna kommer ut, kommer med forslag underveis og prøver å påvirke og skape impulser med materialene.</p>
Evaluering	<p>Evalueres i bacheloroppgaven.</p>

Infoskriv foresatte

*Følgende skriv ble sendt til barnehagen for å videreformidles til foresatte.*

## **INFORMASJON TIL FORESATTE**

**Hei!**

Vi er to barnehagelærer-studenter ved Universitetet i Stavanger, som skal skrive bachelor om voksenrollens påvirkning i barns estetiske læreprosess.

I forskningen skal vi, sammen med barna, utforske hvordan gjenbruksmaterialer kan utvide lek og forming i sandkassen. Fokuset i oppgaven er å forske på forskjellene i formingen av sand og materiale under to forskjellige typer voksenroller. Første dagen opptre vi som *leketilretteleggere*, hvor vi tilbyr materialene, men inntar en tilbaketrukket rolle og lar barna utforske uten veiledning. Den andre dagen opptre vi som *lekeledere*, hvor vi i samspill med barna deltar aktivt i lek og forming, og veileder i mulig bruk av materialet.

Vi kommer til ....(barnehagens navn)..... **mandag 03/10 og tirsdag 04/10.**

Vi er underlagt taushetsplikt og all personlig/sensitiv informasjon som måtte forekomme oss, gjennom barn, foresatte og ansatte er informasjon som ikke blir delt videre/tatt i bruk i oppgaven.

Med vennlig hilsen

.....

*(Denne formen for deltakende observasjon utløser ikke krav om samtykke fra foresatte, da fokuset for observasjonene er voksenrollens påvirkning og ikke observasjon av enkeltbarn.)*