

Mastergradsavhandling

Heidi Stenseth

Skapande arbeid i uterommet

Ei undersøking av små barns reaksjonar i møte med installasjonar på naturleikeklassen



**Høgskolen i Telemark**

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i formgiving, kunst og håndverk 2013

Heidi Stenseth

Skapande arbeid i uterommet

Ei undersøking av små barns reaksjonar i møte med  
installasjonar på naturleikeplassen

Høgskolen i Telemark  
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning (EFL)  
Institutt for forming og formgiving  
Lærerskolevegen 40,  
3679 Notodden

<http://www.hit.no>

© 2013 Heidi Stenseth

ISBN: xxx

ISSN: xxx

# Samandrag

Denne avhandlinga baserer seg på ei feltundersøking av seks 5 år gamle barnehagebarn. Undersøkinga er gjennomført som fire *møte*, og har gått føre seg på ein naturleikeplass i ein tidsavgrensa periode på cirka tre månader. Det sentrale spørsmålet er å belyse korleis små barn reagerer i møte med installasjonar, *gjennom undring, utforsking og skapande arbeid* i naturen. Installasjonane har fungert som verkemiddel for å setje i gang prosessar som gir barna desse opplevingane.

Det pedagogiske teorigrunnlaget er henta frå Skjervheim, og er konkretisert gjennom teori rundt omgrepet ein *treledda relasjon*. Utgangspunktet er at eit likeverdig møte er avhengig av at ein møtast i *noko tredje*. Dette er definert som noko som skjer *mellom den andre, meg og sakstilhøvet*. Dette er vidare utdjupa med utgangspunkt i ei *intrapedagogisk forståing* (Lenz-Taguchi), supplert med teori som bygger opp under denne forståinga, mellom anna Vygotsky og Säljö og teori knytt til *lyttande pedagogikk*. Teoridelen er bygd opp ut i frå ei verbal, kroppslig, og estetisk tilnærming, der Gibsons teori rundt omgrepet *affordances* er sentral. I den teoretiske estetiske tilnærminga er Dewey, Sjklovskij og Ross nytta som hovudkjelder.

Undersøkinga er empirisk og didaktisk, og delt i to fasar som kvar består av to møte med utgangspunkt i *induktiv og deduktiv* tilnærming. Pedagog/prosjektlear veksler mellom to ulike didaktiske roller i dei to fasane, i tillegg til forskarrolla som deltakande observatør. Dei fire møta er filma med videokamera, og datamaterialet er transkribert med transkripsjonsverktøyet *InqScribe* og analysert etter inspirasjon frå Strauss og Corbins *The Constant Comparative method*.

Undersøkinga har to kjernefunn: 1) Det er ein tydeleg skilnad i barnas reaksjonar mellom dei to fasane. I fase 1 er barna fysisk og verbalt/non-verbalt aktive med kvarandre, men ikkje med pedagog/prosjektlear. I fase 2 er barna mindre fysisk aktive, og meir verbalt aktive med pedagog/prosjektlear. Dette peikar mot at pedagog/ prosjektlear si rolle påverkar barna slik at det skjer ei endring i barnas adferd. 2) I tillegg ser ein at barna interagerer både verbalt/non-verbalt og kroppslig med alle dei fire installasjonane i begge fasar. Funnt i datamaterialet kan tyde på at det er installasjon 1 som tilbyr barna mest, sidan barna vender tilbake/ønskjer å vende tilbake til den i løpet av dei andre møta.

▪

# Abstract

This work focuses on a field study of six 5-year old nursing school children. The research has been conducted during four meetings in an outdoor playground, over approximately three months. The main issue was to throw light on how small children react to installations, through *imagination, exploration and creativity*, when outdoor.

The theoretical basic is from Skjervheim, as specified through theory based on the term *The Common Third*. The point is that an equal meeting between subjects is dependent on what happens in *The Third*. This *common third* is about a reciprocal meeting in a three-partner relation with *The Other, I and The Case*. This is *further explored through an intrapedagogical understanding (Lenz-Taguchi), supported by the theory of Listening Pedagogy*. The theory part, is built upon a verbal, body-related and aesthetical approach, where Gibsons term *affordance* is central. In the aesthetical approach, Dewey, Sjklovskij and Ross used as main sources.

The survey is empirical and didactical. It was divided into two phases, each two meetings, based on an *inductive* and a *deductive* method. The teacher is switching between these two different methods, in addition to the third role as a participant observer. The four meetings were filmed, and the data material was transcribed with the software *InqScribe*. The data material was analysed on the basis of *The Constant Comparative method* of Strauss & Corbin.

The survey has given two major findings: 1) There is a marked difference in the way children react between the two phases. During phase one, the children interact physically as well as verbally/non-verbally, though not engaging with the teacher/project leader. In the second phase, the children are less physically active and more verbally active with the teacher/project leader. This shows that the role of the teacher/project leader influences the children, so that it affects the children's behavior. 2) In addition, we can see that the children interact both verbally/non-verbally as well as with the body language in all the four installations in each phase. Findings from the data may indicate that the art creation one has the most to offer the children, since they wish to return to it in the course of the other meetings.

# Føreord

”Å skrive ei masteravhandling er ein einsam jobb”, sa ei venninne til meg hausten 2011, då eg fortalde at eg skulle starte på eit treårig desentralisert masterløp. Ho visste kva ho snakka om. Ho hadde nemleg nettopp gjort det same... Einsamt. Ja. Men ikkje heilt aleine. Heldigvis. Å studere er ein altoppslukande aktivitet som kan samanliknast med å vere i ei boble. Dette inneber små og store skakingar i tilværet, ikkje berre for eigen del, men også for dei som er rundt.

Det å konsentrere seg fullt og heilt om å skrive i ein avgrensa periode har vore heilt avgjerande for å komme i mål. Takk til eigen arbeidsgjevar, Høgskulen i Sogn og Fjordane for tilrettelegging. Takk også til dei seks barna i prosjektbarnehagen; barnehagepedagogen og styrar. Takk til medielærer Johnny Flaten ved Sogndal vidaregåande skule for samarbeidet i samband med filming hausten 2012. Takk også til mi gode venninne og kollega Ann Karin Sandal, for gode og konstruktive diskusjonar, oppmuntrande tilbakemeldingar, samt korrekturlesing. Takk til Arthur Grindhaug, som har bidrege med datateknisk kompetanse. Til slutt, rettleiarane Ella Melbye, Eli Thorbergesen og Hilde Aga Ulvestad. Takk for konstruktive faglege innspel, kloke ord og oppmuntrande kommentarar under vegs.

Marius, Simen og Junie, som på ulikt vis har bidrege til at mamma har komme i mål. Takk! Og heilt til sist: Jan Morten. Utan min privatrettleiar som har støtta når det har stanga som verst hadde dette ikkje gått. TAKK!

Takk også til alle de andre som har støtta meg på ulike måtar. De treng ikkje nemnast med namn. De veit sjølv kven de er.

Takk for at de har halde ut med meg i mi masterboble ... og at de framleis er der ...

*No er eg ute att!*

Sogndal, 1. mai 2013

Heidi Stenseth

# Innhald

Samandrag .....	3
Abstract .....	3
Føreord .....	5
<b>1 Innleiing.....</b>	<b>9</b>
1.1 Bakgrunn for problemstilling .....	9
1.2 Problemstilling med omgrepsavklaring .....	12
<b>2 Strategi og metode .....</b>	<b>16</b>
2.1 Plassering i det vitskaplege feltet .....	17
2.2 Utval og val av materiale .....	19
2.2.1 Materiale .....	19
2.3 Val av forskingsmetodar .....	20
2.4 Arbeidsprosessen fram til datainnsamling .....	22
2.5 Planlegging av møta – didaktisk tilrettelegging .....	22
2.6 Kvalitativ analyse.....	24
2.7 Etske vurderingar .....	26
<b>3 Teoretisk inngang til feltet .....</b>	<b>27</b>
3.1 Pedagogisk tilnærming og ståstad .....	27
3.1.1 Ein treledda relasjon .....	27
3.1.2 Intraaktiv pedagogikk.....	29
3.1.3 Lyttande pedagogikk.....	31
3.2 Meiningskaping gjennom verbal og kroppsleg tilnærming .....	31
3.2.1 Mediering, språk og kommunikasjon .....	33
3.2.2 Kroppsleg tilnærming .....	36
3.3 Ei estetisk tilnærming .....	37
3.3.1 Estetisk erfaring og estetiske opplevingar .....	37
3.3.2 Uterommets tekst og materiale i samspel med barn.....	39
3.3.3 Kreative prosessar .....	41
<b>4 Undersøkinga .....</b>	<b>46</b>
4.1 Førebuing.....	46

4.2	Eige skapande arbeid – installasjonen som didaktisk verkemiddel .....	50
4.2.1	Innleiande utprøvingar .....	51
4.2.2	Presentasjon og analyse av eige skapande arbeid .....	55
4.2.3	Drøfting av eige skapande arbeid i høve egne roller .....	79
4.3	Feltundersøking .....	80
4.3.1	Forundersøking på naturleikeklassen .....	81
4.3.2	Analyseprosessen .....	81
4.3.3	Presentasjon av funn .....	85
<b>5</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>111</b>
5.1	Drøfting av problemstilling .....	111
5.2	Drøfting av funn frå feltundersøking .....	112
5.2.1	Fase 1 .....	112
5.2.2	Fase 2 .....	115
5.2.3	Samanlikning av fase 1 og 2.....	119
5.3	Korleis fungerer dei fire installasjonane som didaktiske verkemiddel? .....	124
5.3.1	Fase 1 .....	124
5.3.2	Fase 2 .....	125
5.3.3	Samanlikning fase 1 og 2.....	126
5.4	Metodekritikk .....	127
<b>6</b>	<b>Oppsummering</b> .....	<b>130</b>
	<b>Etterord</b> .....	<b>133</b>
	<b>Figurliste</b> .....	<b>134</b>
	<b>Kjelder</b> .....	<b>140</b>
	<b>Vedlegg</b> .....	<b>146</b>





# 1 Innleiing

Psykologen Raymond S. Nickerson (1999) si forskning viser at dersom barn vert eksponert for mange ulike kreative produkt i stimulerande og imøtekommande omgjevnader "... more likely to find something that will genuinley interest them deeply, than with children who do not have comparable exposure (Nickerson, 1999, s. 411). Dersom eit barn skal halde på nysgjerrigheita si inn i vaksenlivet, vil dette vere avhengig av i kva grad dei har blitt oppmuntra til å stille *undrande spørsmål* tidleg i livet, hevdar han (1999).

Det opne, undrande barnet har alltid fascinert meg. Som praktikant på avdeling for seksåringar i korttidsbarnehage for mange år sidan, forundra eg meg ofte over barnas ukritiske utsegn og spontane tilnærming til nye og ukjende fenomen. Barn lurar på. Barn stiller spørsmål ved. Barn ser verda ut i frå sitt perspektiv og si erfaringsverd så langt som dei er komne i sine liv, og stiller spørsmål:

"Men mamma, kor è alle voksennålene henne, då?" Femåringen ser på meg med store forventningsfulle auge, etter ein avslutta søndagstur i skogen for mange år sidan. Han legg merke til at eg ikkje umiddelbart forstår kva han meiner, og legg fort til: "Ja, for det è jo så mange barnnåler ute..." (Simen, 5 år)

I følgje kunstprofessor Gunnar Danbolt (2002) kjem skylappane gradvis på jo eldre ein blir. *Men kvifor beheld nokre personar det nysgjerrige, undrande barnet i seg gjennom heile vaksenlivet, medan det gradvis forsvinn hjå andre?*

Hovudintensjonen med denne undersøkinga er å setje fokus på barns møte med installasjonar i naturen. Dette ønskjer eg å gjere ved å gi barna rom for *opplevingar* gjennom å skape ei *undrande atmosfære* som bidrar til *utforsking* og *skapande arbeid*.

## 1.1 Bakgrunn for problemstilling

Å opphalde seg i naturen er eit godt utgangspunkt for gode sanseopplevingar... Ein ulldott på eit gjerde... Eit rart blad...Gras som har tvinna seg på ein spesiell måte... Lukter, lydar... danning av indre bilete... Estetiske opplevingar som kan føre til *undring*...

Avhandlinga bygger på funn som kom fram gjennom eige skapande arbeid i pilotprosjekt (P4) *Sting i ukjent terreng* hausten 2011 ved Høgskolen i Telemark<sup>1</sup>. Ei gruppe barnehageborn

---

<sup>1</sup> I masterstudiet

stoppa opp under ei arbeidsøkt der ulike saumteknikkar med saueull vart prøvd ut på eit gjerde like ved barnehagens naturleikeplass. Barna var nysgjerrige, og lurte på kva som gjekk føre seg. Ut av dette oppstod det ei spontan samtale. Barna fekk lukte og kjenne på materialet. Dei var svært opne og direkte, og stilte undrande spørsmål både om materiale og teknikk, i tillegg til å assosiere mot ei nyleg erfart oppleving med troll. I etterkant av møtet med barnehagebarna begynte eg å lure på kva som egentleg skjer på vegen mot vaksenlivet; kvifor er barn nysgjerrige, undrande og kreative i møte med ting dei ikkje skjønar, medan vaksne ofte er kritiske? Møtet med barna, den undrande tilnærminga, kombinert med eiga interesse for og oppleving av estetiske sanseopplevingar i naturen, gav den aller første spiren til å forske vidare i feltet.



Figur 1 Mark Dion: *DEN - hiet på Vedahaugane*, 2012

Foto: Amalie Lereng, Sogn Avis<sup>2</sup>

I media vert ein av og til vitne til kunstdebattar om kva kvalitetskriterier som bør ligge til grunn i visuelle samtidskunstverk. Ein slik type debatt oppstod i lokale media sommaren 2012, då ein installasjon av ein sovande bjørn på ein søppelhaug, vart plassert i eit hi på eit fjell. Saka skapte stort engasjement og store overskrifter i media, og førte mellom anna til at redaktøren i lokalavisa på leiarplass uttalte: ”Kva skal me med kunst som ikkje provoserer? Kva skal me med kunst som folk er likesæle til – og som ingen reagerer på?” (Fardal, 2012).

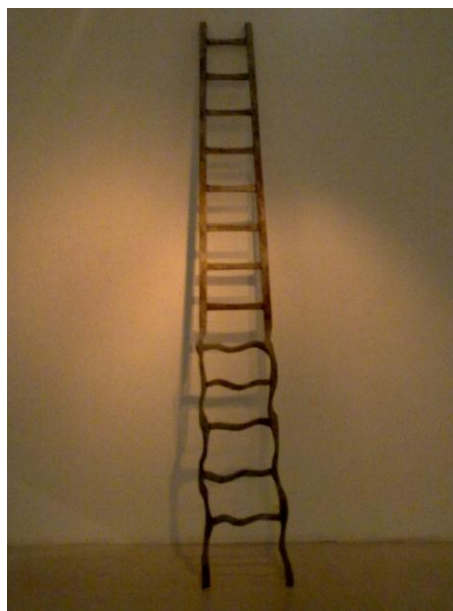
<sup>2</sup> Gjengitt med løyve frå Sogn Avis

Redaktøren sine tankar sette i gang mine tankeprosessar i høve tilnærming til eige problemområde, og dei første tankane om å skape noko i uterommet for barn begynte å ta form i eige hovud: *Korleis ville egentleg eit barn ha reagert på installasjonen med bjørnen?*

Med eigen undringsprosess som utgangspunkt, vert problemområdet gradvist meir klart for meg, men det er først etter besøk på ei kunstutstilling i Sverige om surrealistisk kunst seinsommaren 2012, at dei første konkrete planane om å skape egne installasjonar for barn vert tenkt fullt ut. Blant verka på utstillinga er det spesielt to verk som set i gang nye undringsprosessar. Figur 2 viser ein *paraply laga av svamp*, med motsette eigenskapar av det ein paraply har. Figur 3 viser foto av *ein stige*, som ved første augekast ser ut til å vere formålslaust stilt opp mot ein vegg. Ved nærmare åsyn, ser ein at dei fem første trinna er organisk forma. Felles for verka, er at dei er bruksobjekt vi omgir oss med til dagleg. Dei er her tatt ut av sin opprinnelege kontekst og sett inn i ein ny, i tillegg til at det er gjort rokkeringar ved tinga sine egentlege hensikter som bruksgjenstandar.



Figur 2 Wolfgang Paalen: *Nuage Articulé II/Articulated cloud*, 1940<sup>3</sup>



Figur 3 Aube Elléouët: *N'a pas besoin de titre/ Doesnt need a title*, 1990

På utstillinga var det mange foreldre med barn til stades. Det var tydeleg at kunstmuseet hadde barna som målgruppe, sidan det var mogleg å kjøpe pedagogisk materiale for barn, som spesifikt tok utgangspunkt i fleire av verka på utstillinga.

---

<sup>3</sup> Foto i figur 2 og 3 er tatt med eige Nokia mobilkamera ved Mjellby konstmuseum, juli 2012 og gjengitt med løyve frå BONO.

Dei tre inngangane ovanfor, frå mediedebattar til ulike kunstinntrykk og tilfeldig møte med barnehagebarn i eige pilotprosjekt, er hovudinspirasjonen for det praktiske arbeidet i undersøkinga.

I tillegg er barnehagebarn sin kvardag er regulert i *Lov om barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2010), og i §1 *Formål*, står det at born skal få utfolde *skaparglede, undring og utforskartrong* og på denne måten utvikle grunnleggande kunnskapar og ferdigheiter (Kunnskapsdepatementet 2010, s 71; 2011, 2. ledd kapittel 3). Dette skal støtte barns nysgjerrigheit, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringar med utgangspunkt i barnet sine interesser, kunnskapar og ferdigheiter. I rammeplanen vert det også slått fast at barnehagen må sjå dei fysiske rammene for barns læringsmiljø i ein heilskap, både inne og ute, i natur og i nærmiljø. Personalet i barnehagen har som oppgåve å sørge for ein estetisk dimensjon i fysisk miljø og innhald, og å oppmuntre til og stimulere barn til å sjå estetiske fenomen og detaljar med natur og miljø i møte med kunstnarlege uttrykkssmåtar (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 38).

Rammeverket gir med andre ord klare føringar for barnehagen sitt innhald og personalets oppgåver. Men fleire kartleggingar dei siste åra, mellom anna Nordenbo & Moser (i Thoresen, 2011) viser at det blir gjennomført lite spesifikk forskning på barnehagefeltet i Norden, og det er dei yngste barna i barnehagen det vert forska aller minst på (Nordenbo & Moser, 2009 i Thoresen, 2011). På bakgrunn av det som kjem fram ovanfor, gjennom eigne erfaringar med barn, eige pilotprosjekt (P4), nasjonale rammer for barnehage og barnehagelærerutdanning og relevant forskning, kjem det til syne eit fagleg interessant og nyskapande problemområde både for meg sjølv, barnehagefeltet, Høgskolen i Telemark (HIT) og eigen arbeidsgjevar Høgskulen i Sogn og Fjordane (HISF). Med utgangspunkt i desse perspektiva, ønskjer eg å nærme meg feltet gjennom å forske på små barn i møte med installasjonar i uterommet.

## 1.2 Problemstilling med omgrepsavklaring

Med utgangspunkt i det som kjem fram ovanfor, er det laga følgjande problemstilling:

### **Korleis reagerer små barn i møte med installasjonar?**

Ei undersøking av fire møte på naturleikeplassen

## Målsetjingar for arbeidet

I undersøkinga ønskjer eg å sjå på korleis små barn reagerer i møte med fire installasjonar i naturen. Dette vil bli sett i lys av ei teoretisk forståing, der hensikta er å bidra til barns *undring, utforsking og skapande arbeid*, gjennom kroppslege og verbale/non-verbale uttrykk. Dei tre omgrepa vil også bli lenka opp mot *eige skapande arbeid*. Målet er å skape installasjonar som skal fungere som *didaktiske verkemiddel* inn mot undersøkinga med barna. Utforming av installasjonane er såleis ein føresetnad for å kunne gjennomføre undersøkinga.

## Omgrepsavklaringar

Under følgjer ei kort utgreiing med definisjonar av viktige ord og omgrep som er sentrale i undersøkinga.

*Skapande arbeid*: I avhandlinga vert omgrepet skapande arbeid brukt synonymt med kreativt arbeid. Dette er grunna i ei forståing av at det å *vere kreativ* inneber å skape noko nytt. I visuelt skapande arbeid, vert det arbeidd med *formal-estetiske verkemiddel*, der både formelement og estetiske funksjonar med tilhøyrande element vert sett saman til ein heilskap som dannar eit uttrykk i ein *komposisjon*. I denne undersøkinga føregår dette med tredimensjonale objekt, gjennom skaping av *installasjonar*. Det estetiske vert vurdert som summen av formelementa; det vil seie den handverksmessige utføringa, kvaliteten, materialet, teknikk og uttrykk (Ulvestad, 2001a, s. 27). Ein føresetnad for skapande arbeid er at dette gir både moglegheiter og potensiale til a) å *skape* b) å *vurdere* det skapte gjennom innhald, form og estetikk, som ein dialektisk prosess der ein vekslar mellom å gå inn og ut av ei skapings- og refleksjonsfase (ibid, s. 28).

*Skapande prosess*: I avhandlinga vert *skapande prosess* brukt synonymt med *kreativ prosess*. I teorikapitlet er likevel *kreativ prosess* brukt gjennomgåande, då det er dette omgrepet som er brukt i teorien det er tatt utgangspunkt i. I mi forståing inneheld ein skapande prosess ulike fasar<sup>4</sup>.

*Små barn* er i undersøkinga avgrensa til å gjelde barn som gjennomfører sitt siste år i barnehagen (4- og 5-år gamle barn).

---

<sup>4</sup> Denne støttar seg til Graham Wallas sin teori

Ordet *reaksjon* kjem av verbet *å reagere*, og omfattar ”... atferd, handling, svar som et individ/en organisme gir på en påvirkning... Brukes ofte om ytre, iakttakbare handlinger, men også om indre fysiologiske og/eller mentale prosesser” (Bø & Helle, 2002, s. 208). Med utgangspunkt i denne definisjonen har eg valt å avgrense meg til visuelt og auditivt observerbare fenomen. Barns reaksjonar i undersøkinga omfattar *kropplege og verbale reaksjonar* uttrykt gjennom *utforsking, undring og skaparglede*. Med barns *kropplege reaksjonar* meinast det kropplege veremåtar eller tilnærming, som vil tre fram til dømes gjennom måten barna undersøker eller nærmar seg eitt eller fleire objekt på; til dømes når dei klappar på, dreg i, løftar, bærer, skrur, mimikk og gestikulasjon osv. Dette omfattar også ei multimodal sansetilnærming. Barns *verbale reaksjonar* vert her altså avgrensa til å gjelde både utsegn, men omfattar også det non-verbale, som lydherming eller lydhermande ord<sup>5</sup>. Dette kan vere hyl, rop, hvin, skrik, latter, eller grimasar med lydar som til dømes uæhhh, iiiiik, ahhhh, bææææ, hææææ? og variasjonar i måten å svare på (til dømes tonefall).

*Eit møte*: Eg vel her å støtte meg til filosofen Hans Skjervheim og det han omtalar som ein *treledda relasjon*: ”... ein treledda relasjon mellom *den andre, meg og sakstilhøvet* som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre” (Skjervheim, 1996, s. 71). I denne konteksten er eit møte å forstå som *det som skjer i relasjonen mellom barna, meg og installasjonane*. Av andre vert dette omtala som *det tredje felles* (Østrem, 2007).

*Installasjon*: Her har eg valt å nytte meg av Ring Petersen (2009) sin definisjon, som seier at installasjonskunsten som sjanger er konstituert av tre parametrar som har med ”... *udenverkerne*, eller rettere, med relationerne mellom værket og udenværkerne...” (Ring Petersen, 2009, s. 38) å gjere. Dei tre konstituerande parametrane er:

- I. Installationer aktiverer rummet og konteksterne
- II. Installationer udstrekker værket i tid og antager dermed karakter af situation og proces
- III. Installationer har et fænomenologisk fokus på beskuerens kropsafhængige og subjektive oplevelse og på receptionens forløb i tid.” (Ring Petersen, 2009, s. 38 & 39 )

*Naturleikeplassen* er her å forstå som den spesifikke staden i skogen der dei fire møta har gått føre seg. Kjenneteikn for naturleikeplassen er at den er tilrettelagt for barn i naturen med ulike konstruksjonar, som til dømes gapahuk, slenge, balansebom med meir (Loftesnes, 1998).

---

<sup>5</sup> Også kalla *onomatopoetikon*

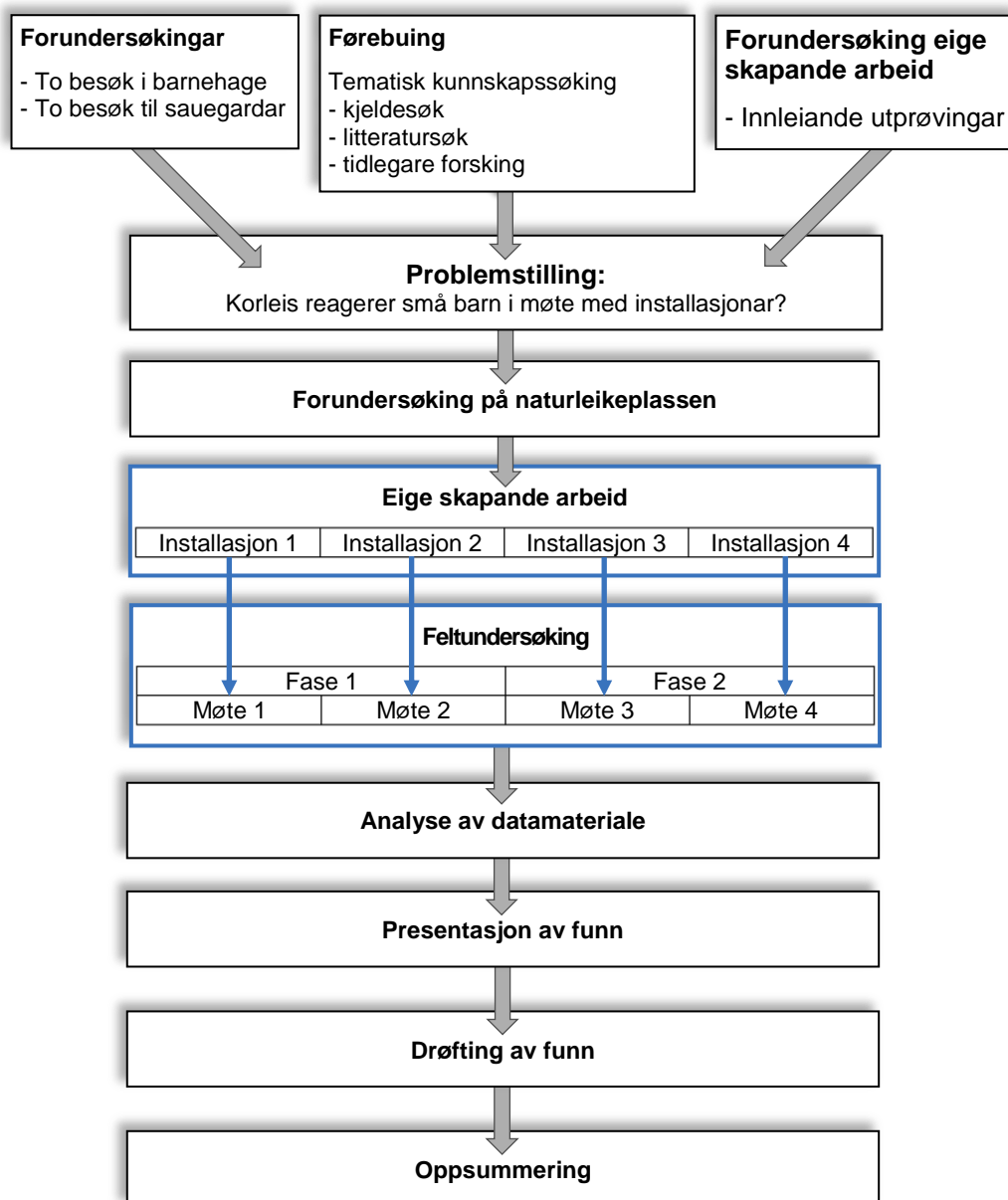
Naturleikeklassen er kun brukt som scenisk ramme i undersøkinga, og ikkje som eige undersøkingsfelt vidare.

*Didaktisk hensikt* betyr her dei pedagogiske grepa/tilretteleggingane som er gjort som skal føre til *undring, utforsking og skapande arbeid*.



## 2 Strategi og metode

I dette kapitlet følger ein presentasjon av oppgåva si oppbygging, i tillegg til metodologiske og metodiske vurderingar. Det vil bli gitt ei forholdsvis detaljert beskriving av forskingsopplegget og måten dette er gjennomført på, på grunn av kompleksiteten i studien sitt forskingsdesign. Dette er viktig for å kunne gi ei best mogleg forståing av og innblikk i korleis datainnsamlinga har gått føre seg. Modellen under gir ei oversikt av eigen forskingsprosess frå ulike forundersøkingar til eige skapande arbeid og feltundersøking, med avsluttande analyse av datamaterialet og drøfting av dette.



Figur 4 Eigen forskingsprosess

## 2.1 Plassering i det vitskaplege feltet

Masteroppgåver i formgjeving, kunst og handverk, ligg i eit skjeringsfelt mellom faglege, didaktiske og utøvande perspektiv (Halvorsen, 2007). Undersøkinga har basis i ei onto-epistemologisk forståing<sup>6</sup>. Dette grunnsynet bygger på at den lærande og verda er vevd saman i gjensidig avhengigheit, der menneska vert sett på som materielle objekt av verda på line med alle andre vesen og materiale. I denne forståinga ligg det at meiningsdanninga og læringa vår er avhengig av den fysiske verda vi er omgitt av, og at verkelegheita utelukkande er diskursiv (Barad, 2007). I følgje Lenz-Taguchi (2010, s. 58 & 59) inneber dette at fysiske gjenstandar vert handtert taktilt i vår tenkande kropp og i vårt tenkande sinn, når omgrep, førestillingar og omgrep vert bearbeidd.

Undersøkinga går føre seg i eit felt som blir konstruert av meg som forskar, der funn frå innsamla data dannar grunnlaget for teoriutviklinga. Teoriutviklinga kan med andre ord seiast å vere empiribasert. Dette støttar opp under at undersøkinga har ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Forståinga av fenomenet vert til i sosial samhandling, i det som skjer i *ein treledda relasjon* (Skjervheim, 1996), i interaksjonen mellom meg som pedagog/prosjektleiar/deltakande observatør og barna i relasjon med installasjonar i feltet. Som deltakande observatør i feltet, er målet mitt å skaffe ny innsikt om fenomenet. Dette samsvarer med det Postholm (2010, s. 55, 64) hevdar om at empirisk tilnærming går føre seg ved at forskaren ønskjer å få innblikk i deltakarane sine tankar og handlingar. I kvalitative observasjonar er fokuset retta mot handlingar som går føre seg i ein naturleg kontekst og i ei realistisk ramme. I dette tilfellet skjer undersøkinga i barna sine trygge omgjevnader, på deira naturleikeplass, gjennom å tolke og forstå barnas handlingsmønster gjennom den aktiviteten som går føre seg i feltet.

### **Å forske på barn si livsverd**

Det er vanskeleg å vite korleis det er å tenke og å føle som eit barn. Som vaksne kan vi berre tenke oss til og antyde kva som skjer i barna sine kroppar og i deira hovud. I følgje den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer kan ein ikkje velje vekk forforståinga si og dei grunnføretnadene som vert lagt til grunn når ein prøvar å forstå den eller det som er utanfor oss sjølv (Gadamer i Hjardemaal, 2002, s. 43). Eiga forforståing vil såleis vere med inn i forskingsprosessen og vil såleis kunne påverke eigne oppfatningar, på den måten at vi alltid

---

<sup>6</sup> Det onto-epistemologiske grunnsynet spring ut av ei sosialkonstruktivistisk og diskursiv forståing.

går inn i ein fortolkingsprosess med heile forforståinga vår som grunnlag. Vi dannar oss ei fortolkingsramme eller ein forståingshorisont som er med på å hjelpe oss med å forstå utsegn frå ein tekst eller ein person (Hjardemaal, 2002). I forskingssamanheng er det difor svært viktig at forskaren er medviten på kva rolle som vert inntatt. Innanfor den fortolkande forskingstradisjonen er forskaren oppteken av å forstå personane sine handlingar på forskingsstaden og prøve å få innblikk i deltakaren sitt perspektiv (Postholm, 2010, s. 65). Barna sine handlingar får meining i relasjonen, og eiga rolla som forskar vil såleis vere fortolkande og refleksiv. I undersøkinga har rolla mi vore todelt, ved at eg både har hatt ei *forskarrolle* med eit ekstern blikk på barnet, men og som *pedagog*, som prosjektleiar med ansvar for den *pedagogiske tilrettelegginga* av feltarbeid/didaktisk opplegg i gjennomføringa av dei fire møta. I dette skjæringspunktet har det vore viktig å vere medviten det makttilhøvet som finst mellom den vaksne og barnet sett i høve til det pedagogiske grunnsynet som avhandlinga er tufta på. Dette handlar mellom anna om å anerkjenne barnet som subjekt (Østrem, 2012).

### **Å forske på eige skapande arbeid**

Eige skapande arbeid har hatt som mål å belyse problemfeltet og problemstillinga sett frå eit praktisk-estetisk perspektiv, og har såleis fokus på kva eigne erfaringar kring arbeidet kan tilføre problemfeltet. Denne tilnærminga er mest oppteken av erfaringa som betydning og det å få fram signifikante trekk ved einskildfenomen i sjølve undersøkingsprosessen. Gjennom den estetiske tilnærminga vert eige skapande arbeid skapt, beskrive, analysert og tolka, sett ut i frå eiga verkelegheit og forforståing. Dette betyr å jobbe nært med materialet og prosessen, sjølve fenomenet, for i neste omgang å ta eitt steg til sida for å analysere/reflektere over det som er gjort. Dette føregår i ein dialektisk prosess, i vekslinga mellom dei to ståstadene; eg som skapar og eg som vurderer av det skapte, gjennom ei innsamlings- eller skapingsfase (*eg-fase*) og ei refleksjonsfase (*meg-fase*) (Ulvestad, 2001a). Dette inneber å vere kritisk til eigne prosessar medan dei går føre seg. Ein får med andre ord ei dobbeltrolle ved at ein både formar og studerer eigen skapande prosess og sitt endelege produkt. Halvorsen (2007) kallar dette *det dobbelte ego-begrep*.

Undersøkinga knytt til eige skapande arbeid tek føre seg *eigne opplevingar* i prosessen fram mot endelege installasjonar skapt for små barn. Installasjonane fungerer såleis som *verkemiddel* inn mot eiga feltundersøking. Konsekvensen av dette, er at rolla som forskar på eige skapande arbeid har eit *didaktisk utgangspunkt* og ikkje eit kunstnarleg utgangspunkt.

Installasjonane er med andre ord skapt, beskrive, analysert og tolka sett frå *pedagogens* og ikkje kunstnarens ståstad. Prosessen har gått føre seg i ulike problemløysingsfasar, slik Wallas beskriv i dei ulike stadia i sin faseteori, med ei veksling mellom den divergente og den konvergente tenkemåten (Ulvestad, 2001a). Den skapande prosessen er gjennomført på ein leikande, intuitiv, impulsiv måte, noko som kjenneteiknar ein induktiv tilnæringsmåte. På denne måten vil eg skaffe meg kunnskap om korleis installasjonen som medium kan høve som didaktiske verkemiddel for små barn.

## 2.2 Utval og val av materiale

Sidan undersøkinga er kvalitativ, vert det bestemt at utvalet ikkje skal vere for stort. Barnehagen måtte i utgangspunktet stette nokre behov. Mellom anna måtte dei ha ein naturleikeplass nær utmarksområde, lett tilgjengeleg for barna. Samstundes var det viktig at barna skulle føle seg trygge i naturområdet som skulle brukast, slik at ein slapp å bruke tid på tilvenning til uteområde. Barnehagen som vart valt, ligg nær ein sauefjøs, og er den einaste barnehagen i kommunen som stettar behova ovanfor. Barna i barnehagen hadde såleis erfaring med både sau og materialet ull frå tidlegare, noko som også verka inn på val av barnehage. Denne måten å finne informantar på vert kalla formålsutval<sup>7</sup> (Halvorsen, 2005).

Utveljing av informantar vart gjort i samarbeid med styrar i barnehagen. Det vart sendt ut *informert samtykke* til føresette til i alt elleve barn på ei avdeling fødd i 2007. Seks skjema vart returnert innan fristen.

Utvalet består av jenter. Dette er tilfeldig, då det ikkje finst gutar fødd i 2007 i barnehagen. Undersøkinga er ikkje avhengig av kjønsmessige variablar. Slik sett er ikkje dette av betydning. Tre av barna er fødd i første halvdel av 2007, medan dei tre andre er fødd seint same år.

### 2.2.1 Materiale

Sauen og ulla er sentralt i forskingsarbeidet. Forklaringa på dette ligg i erfaringar som vart gjort eige pilotprosjekt (P4). Her vart ulike typar materiale prøvd ut i naturen; til dømes bark, ledningar, ulike tauverk med meir. Gjennom dette arbeidet vart eg merksam på små ulldottar

---

<sup>7</sup> I følgje Halvorsen også kalla *purposeful sampling*.

frå sau som hang på gjerda der eg jobba. Dette gjorde meg bevisst på at ull eignar seg svært godt som materiale i høve til skapande arbeid med små barn. I tillegg til at det er eit organisk materiale, er det tredimensjonalt, mjukt og lett å forme. Denne hendinga kan såleis karakteriserast som *eit brot* i høve eigen prosess.

## 2.3 Val av forskingsmetodar

Undersøkinga med barna vert gjennomført som eit feltundersøking, og for å belyse problemområdet er det valt ei rolle som deltakande observatør med ustrukturerte feltsamtalar i kombinasjon med open videoobservasjon og fotografering (Hammersley & Atkinson, 1996; Bjørndal, 2002). Eg som prosjektleiar/forskar har gått inn og ut av desse rollene, avhengig av kva som har hatt fokus i feltarbeidet. Hensikta med å velje så mange ulike metodar var eit ønske om å få fram eit mest mogleg realistisk bilete av det som skjedde i møta.

Observasjonsforma passar dessutan godt til observasjon av fysisk aktive barn i gruppe (Bjørndal, 2002). Det er svært vanleg å nytte seg av fleire metodar i deltakande observasjon, slik at fenomenet blir belyst frå ulike vinklar med ei hensikt om å fram nye perspektiv.

Metodane kan enten vere likestilte eller dei kan vektleggast ulikt i undersøkinga (Hammersley & Atkinson, 1996). Ved å nytte open videoobservasjon, ville det bli mogleg å konsentrere seg om det som skjedde ved å vere fullt til stades i feltet saman med barna.

Bak avgjersla om å bruke videoobservasjon i undersøkinga, ligg det ei vurdering om at slikt utstyr vil kunne gje att eit større utsnitt av verkelegheita enn til dømes eit fotoapparat og/eller ein lydopptaker vil kunne klare.

Vurderingar gjort i etterkant av forundersøkinga, gjer at det blir bestemt at møta i fase 1 skal filmast med to kamera; Panasonic AG-HPX171 DVC PRO HD. Det vert brukt eitt handhelde kamera og eitt stasjonært kamera på stativ. Ein fordel med videokameraet er at det fangar opp det som skjer både visuelt og auditivt, i tillegg til at kameravinklar kan endrast i takt med barnas aktivitetar. Det handhaldne kameraet kan følgje barnas aktivitetar på nært hald. Det stasjonære kameraet kan plasserast i annan kameravinkel, og fange opp oversiktssituasjonar som eit handhelde kamera ikkje vil fange opp.

To elevar frå Sogndal vidaregåande skule, medium og kommunikasjon filmar barna<sup>8</sup>, ut i frå ei vurdering om at prosjektleiar må konsentrere seg om aktiviteten med barna.

Dei to møta i fase 1 vert filma i høvesvis 20 og 25 minutt. Avgrensinga blir gjort på førehand, og kamera blir slått av på avtalt tidspunkt fordi datamaterialet ikkje skal bli for stort og uhandterleg med tanke på transkripsjon, men også på grunn av tidspress mellom møta. I fase 2 blir kamera slått av etter cirka 30/40 minutt. Det er også tatt film av installasjon 1 og 2 like i etterkant av at arbeidet er ferdiggjort (kvelden før møta).<sup>9</sup>

Avhandlinga inneheld også fotodokumentasjon, både av eigen prosess knytt til skapande arbeid, men også av barna i møta. Av omsyn til avhandlinga sin storleik, er utvalet av fotomateriale gjort med utgangspunkt i relevans og kvalitet<sup>10</sup>. Dei fleste foto er tatt i RAW-format med Nikon D60 spegelreflekskamera, behandla i Photoshop og omformatert til JPG-format i etterkant. Nokre foto er tatt med Ipad og Iphone/Nokia mobiltelefonkamera, fordi spegelreflekskamera var utilgjengeleg på gitt tidspunkt. Desse bilde har noko dårlegare biletkvalitet<sup>11</sup>. Alle foto i avhandlinga er tatt av prosjektleiar, dersom ikkje anna er nemnt.

Det er skrive korte refleksjonsnotat i stikkordsform i etterkant av kvart møte, enten digitalt på Ipad eller i eiga notatbok, med refleksjonar rundt eigne tankar, idear og observasjonar frå møta; små detaljar som kanskje kunne nyttast inn mot framtidige møte.

Under *eigen skapande prosess* er det ført handskrivne notat i stikkordsform i loggbøker. Dette gjeld både i dei innleiande utprøvingane/førebuingane og under sjølve gjennomføringa/iscenesetjinga av kvar installasjon. Her er tankar og idear blitt notert, etter kvart som dei dukka opp. På grunn av mykje nedbør, måtte noko av loggarbeidet gjerast i etterkant av utprøvingane. Desse er systematisert i presentasjon og analyse av eige skapande arbeid i kapittel 4.2. I tillegg er det nytta foto -og filmdokumentasjon av eige skapande arbeid. Her er Nikon D60 spegelreflekskamera nytta, i tillegg til foto- og filmfunksjonen i Ipad/Iphone.

---

<sup>8</sup> I tillegg var elevane sin lærar til stades under forundersøkinga og under første møte.

<sup>9</sup> Det var ikkje mogleg å gje att heile installasjonen i eitt foto med det tilgjengelege kameraet. Filmsekvensar er i staden tatt med filmkamera i Iphone4.

<sup>10</sup> Det er tatt om lag 1500 foto i samband med utprøvingar/gjennomføring av undersøking.

<sup>11</sup> Kvaliteten på fotografia er likevel vurdert til å vere god nok til å kunne brukast som illustrasjonsfoto/dokumentasjon i avhandlinga.

## 2.4 Arbeidsprosessen fram til datainnsamling

I avsnittet under vil det bli gitt ei beskriving av refleksjonar rundt eige planleggingsarbeid, og kva rammefaktorar som har vore med på å styre prosessen fram mot igangsetjing av feltundersøkinga.

I slutten av mars 2012 vert det gjennomført eit strukturert intervju med styrar i prosjektbarnehagen. Intervjuguide er utarbeidd på førehand<sup>12</sup>. Målet for samtalen er å få informasjon om barnehagen sitt forhold til formingsaktivitetar generelt og i naturen, og barnas tidlegare erfaringar med sau og ull.

Grovskissert tidsplan vert sendt til styrar i barnehagen og medielærar ved vidaregåande skule i god tid før igangsetting av prosjektet, i tillegg til fortløpande kontakt via telefon. Ei nøye vurdering av staden vert gjort i forkant av kvart møte i samband med arbeidet med installasjonane. Andre førebuingar var innkjøp av presenningar (i tilfelle nedbør) og anna naudsynt utstyr.

Installasjonane skulle fungere som didaktiske verkemiddel inn mot feltundersøkinga. Dei måtte difor lagast så tett opp mot møta som mogleg. Fordi naturleikeklassen er i dagleg bruk av barnehagen, kunne ikkje arbeidet med installasjonane starte før tidlegast dagen før kvart av møta.

### **Forundersøking på naturleikeklassen**

Bakgrunnen for å gjennomføre ei forundersøking som tidsmessig ligg tett inntil det møte 1, var eit ønske om å unngå flest mogleg feilkjelder vidare i undersøkinga. Målet var å gjere dei deltakande barna tryggast mogleg i situasjonen med så mange nye personar. Det vart gjort testing ut teknisk utstyr (lys, lyd, kameravinklar) i høve terreng, ver og vindtilhøve, og eigen samtaleteknikk, i tillegg til barnas reaksjonar i møte med eit tredimensjonalt objekt.

## 2.5 Planlegging av møta – didaktisk tilrettelegging

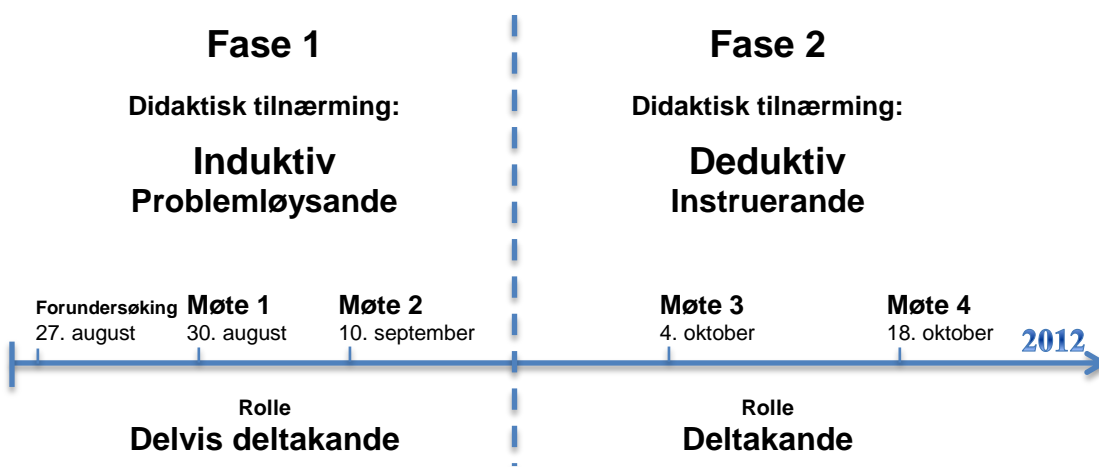
Mange vel å nytte ulike planleggingsverky som til dømes *den didaktiske relasjonsmodellen* (Gunnestad, 2003) ved planlegging av pedagogisk aktivitet med barn. Slike planleggingsverky er både nyttige og av og til heilt naudsynte reiskap, som kan gi god

---

<sup>12</sup> Vedlegg nr 4

oversikt og innsikt i korleis eiga undervisning kan fungere i høve fastsette mål. Som relativt erfaren pedagog med praksis både frå barnehage og skule, er egne planleggingsrutinar internalisert, og blitt ein del av min *tause kunnskap* (Johannessen, 1999). Spesifikke didaktiske planleggingsverktøy vert difor ikkje nytta i tilrettelegginga, då dette truleg ville låst meg i bestemte måtar å tenke på og gjort opplegget mindre dynamisk.

Modellen nedanfor viser ein grovskissert tidsplan for undersøkinga. Inndelinga markerer at det er gjort to ulike pedagogiske tilnærmingar som er skilt i to fasar. Avgjersla om å endre både lærar- og forskarposisjon er gjort i etterkant av møte 2, med ei hensikt om å finne ut om barnas reaksjonar endrar seg ved at prosjektleiar endrar lærarrolle.



Figur 5 Feltarbeidets didaktiske design med tidsplan

### **Pedagog/prosjektleiar si rolle/ulike metodiske tilnærmingar i møta**

*Rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver* seier at personalet i barnehagen skal skape tilstrekkelig rom både for vaksenleia aktivitetar og barnestyrt aktivitetar for å utøve og nyte estetiske inntrykks- og uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 38). Med dette som utgangspunkt, har mi rolle som pedagog difor vore sentral for tilrettelegging og gjennomføring av dei fire møta i skogen.

**Fase 1:** Den didaktiske tilnærminga i møte 1 og 2 tek utgangspunkt i ei *induktiv tilnærming*, der prosjektleiar har ei delvis tilbaketrekt observatørrolle i møtet. Ei induktiv tilnærming er kjenneteikna av å vere problemløysande, utforskande, oppdagande. (Bjørngen, 2010).

Prosjektleiar si rolle er å vere rettleiar og tilretteleggjar, og betyr at prosjektleiar ikkje deltek i kroppslig i aktivitet med barna, men held seg litt i bakgrunnen og engasjerer seg berre når det ser ut til å passe i situasjonen.



**Fase 2:** Hensikta med møte 3 og 4 er den same som i møte 1 og 2, men den didaktiske tilnærminga er endra frå induktiv til *deduktiv tilnærming* frå sekvens 2. Sentrale kjenneteikn for metoden er at den er instruerande og formidlande (Bjørngen, 2010). Dette inneber at prosjektleiar deltek i aktiviteten saman med barna både kroppslig og verbalt gjennom å vise eller forklare/-demonstrere til dømes ein teknikk. Dei to tilnæringsmåtene er forklart i modellen under:

<b>Didaktisk tilnærming</b>	<b>Fase 1</b> Problemløysande, kreativ, erfaringsbasert tilnærming (induktiv) ⇒		<b>Fase 2</b> Instruerande, formidlande, meddelande tilnærming (deduktiv)	
<b>Prosjektleiar/-lærarrolle</b>	Intro: delvis deltakande i sekvens 1 i kvart møte Delvis tilbaketrekt lærarrolle (ikkje instruerande) ⇒		Intro: delvis deltakande i sekvens 1 i kvart møte Gjennomføring: aktiv lærarrolle (instruerande)	
<b>Installasjon</b>	<b>Møte 1</b> Vask på vegg med blå og raud ull i bakke ⇒	<b>Møte 2</b> Ulltre med ulike objekt ⇒	<b>Møte 3</b> Badekar fylt med saueull ⇒	<b>Møte 4</b> Overdimensjonert ullnøste med dekor på gjerde
<b>Aktivitet/teknikk</b>	Open ⇒	Open ⇒	Karding/toving av ull ⇒	Ulike samanføyings-teknikkar

Figur 6 Didaktisk tilnærming

Figur 6 viser dei didaktiske tilnærmingane som er gjort i samband med gjennomføring av dei fire møta. Pilene indikerer at erfaringar frå fase 1 er trekt med over i fase 2, og at justeringar er gjort undervegs i opplegget. Etter at fase 1 er analysert, er erfaringar vidareført til fase 2.

## 2.6 Kvalitativ analyse

Transkripsjonsverktøyet *InqScribe* er blitt nytta til å transkribere alle filmdata i analysen, då dette er eit verkty som eignar seg godt til handsaming av mindre filmdatamengder. Det er gjort ei utveljing av delar av filmdatamaterialet. Denne utveljinga er gjort med utgangspunkt i

problemstilling og notat som vart gjort undervegs ved gjennomgang av materialet. Dette betyr at tidssekvensar av datamaterialet er blitt transkribert. Det ville også ha blitt for tidkrevjande å transkribere alt datamaterialet på grunn av storleiken på materialet og tidspresset mellom møta. Dette samsvarar med det Fennefoss & Valvik (2001, s. 29), seier om at utgangspunktet for utveljing av materiale, er at ein verken skal eller kan bruke alt tilgjengeleg datamateriale. Med utgangspunkt i dette, er det valt ut materiale som illustrerer observasjonsfokuset og som eignar seg for vidare bearbeiding. Fordi barna sine første reaksjonar i møta vert sett på som viktige, er det valt ut cirka 3-5 minutt i starten av kvart møte<sup>13</sup>. I tillegg er det gjort eit selektivt utval med sekvensar frå det resterande materialet i kvart av møta.

Analysemetoden er utvikla med utgangspunkt i behov som har oppstått under analyseprosessen sett i høve datamaterialets relevans. Datamaterialet har såleis vore under konstant utvikling og endring, etter kvart som nye meiningsberande einingar har vakse fram frå datamaterialet. Analysen er inspirert av Strauss & Corbin (2008) sin *konstant komparative analysemetode*. Materialet er blitt koda og analysert med utgangspunkt i dei tre omgrepa *open koding*, *selektiv koding* og *aksial koding*.

### **Analysearbeidets struktur og innhald:**

Steg 1: Gjennomgang av filmdata og transkripsjon

Steg 2: Systematisering, kategorisering og første fortetting av datamaterialet

Steg 3: Andre fortetting av datamaterialet

Steg 4: Tredje fortetting av datamaterialet

Steg 5: Fjerde fortetting av datamaterialet

Steg 6: Visualisering av hovudfunn

Steg 7: Utarbeiding av matrise som grunnlag for samanlikning av funn frå fase 1 og 2

Datamaterialet vil med utgangspunkt i denne strukturen bli presentert grundig i kapittel 4.3.2.

Analyse av *eige skapande arbeid* er gjennomført med utgangspunkt i eigne stikkord/loggnotat, og vil bli presentert i kapittel 4.2.2.

---

<sup>13</sup> Starten av kvart møte vert i avhandlinga omtalt som sekvens 1.

## 2.7 Etiske vurderingar

Helsingforsdeklarasjonen<sup>14</sup> dannar det etiske utgangspunktet i avhandlinga, og ligg som eit bakteppe i høve etiske omsyn og menneskerettigheter i forhold til barns deltaking i forskingsprosjekt. Søknad om å få nytte foto og videodokumentasjon i avhandlinga vart sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datateneste (NSD) i god tid før gjennomføring av undersøkinga<sup>15</sup>. Det vart også sendt ut to informasjonsbrev med samtykkeerklæring til barna sine føresette for å innhente særskilt løyve<sup>16</sup>.

Barna vart munnleg informert om prosjektet på førehand. Dette vart gjort i to ulike samanhengar; først ved *bli-kjend-økt* i barnehagen før sommarferien, deretter i samband med forundersøkinga, tre dagar før undersøkinga starta opp.

I avhandlinga er barnas namn gjort anonyme og er gitt følgjande kodar: B1, B2, B3, B4...osb. Det er ut i frå etiske omsyn gjort ulike kodingar på barna frå møte til møte. Fotomaterialet i avhandlinga er trykt med løyve frå foreldra til dei deltakande barna og NSD. Barnas andlet vert ikkje synt utan at det har spesiell relevans i høve særskilte funn i datamaterialet. I etterkant av kvart møte er filmopptaka blitt overført til ekstern harddisk, sikra og oppbevart i låsbart rom/skuff. Dei to elevane frå vidaregåande skule som filma under møta, fekk orientering om teieplikta, og måtte skrive under på teiepliktskjema før dei fekk møte barna.

---

<sup>14</sup> Henta 06.04.2013 frå internett: <http://www.ppnetwork.cz/no/o-projektu/kontakty/norsky-helsinsky-vybor-nhv/>

<sup>15</sup> Vedlegg nr. 1

<sup>16</sup> Vedlegg nr. 2 og 3

## 3 Teoretisk inngang til feltet

Det teoretiske stoffet i avhandling er organisert i tre delar. I den første delen vil den pedagogiske forankringa bli presentert; først gjennom Skjervheims (1996) teori om ein *treledda relasjon*, deretter den *intraaktive pedagogikken*, som argumenterer for eige grunnsyn i avhandlinga. I del to vil verbal og kroppsleg tilnærming bli uttrykt gjennom *undring og utforsking* som kjerneområde. I den siste delen vil det estetiske området bli presentert, då dette vert sett på som viktig, både sett i høve til *eigen skapande prosess*, men også som forståingsgrunnlag i høve barns *skapande arbeid*.

### 3.1 Pedagogisk tilnærming og ståstad

Tradisjonell pedagogikk kan seiast å vere individualisert, lineær og kognitiv, og byggjer på eit asymmetrisk, hierarkisk tilhøve mellom førskulelærer/lærer og barn/elev, der autoriteten ligg hjå pedagogen (Solli, 2009). Det som vert kalla representasjonsparadigmet og som omfattar det som kan uttrykkast verbalt og skriftleg, er innanfor dagens pedagogikk det som vert representert gjennom språket. Dette inneber at det kognitive såleis har større autoritet enn kroppen (Solli, 2009). Innanfor eit sosiokulturelt læringsomgrep er det ei grunnleggande oppfatning at menneska handlar innanfor ramma av praktiske og kulturelle samanhengar og i direkte eller indirekte samspel med andre (Säljö, 2001, s. 107). Omgrepet *mediering*<sup>17</sup> er svært sentralt, og er det omgrepet som skil den sosiokulturelle tradisjonen mest frå andre leiande perspektiv (ibid). I følge Säljö er *språket* såleis eit bindeledd inn i den sosiale konteksten, og er ein bruksreiskap som vert sett og opplevd via verda.

#### 3.1.1 Ein treledda relasjon

Også i følge Skjervheim er *språket* den viktigaste kjelda til at to menneske kan forstå kvarandre. I essayet *Deltakar og tilskodar* (Skjervheim, 1996) argumenterer han for at det er gjennom språket at ein kan ha "...ei sams verd" (, s. 71). Dette skjer gjennom samhandling med menneske. Skjervheim var oppteken av korleis vi møter kvarandre som menneske. Dette beskriv han gjennom omgrepa *toledda* og *treledda relasjon*. Ein *treledda relasjon* forklarar Skjervheim som det som skjer "... mellom *den andre, meg* og *sakstilhøvet* som er slik at vi

---

<sup>17</sup> Omgrepet *mediering* inneber at tenkinga vår og førestillingsverdenane våre har vakse fram av og blitt farga av kulturen og dei intellektuelle og fysiske reiskapane i denne (Säljö, 2001, s. 83)

delar sakstilhøvet med kvarandre” (ibid, s.71,72). Saman med den andre vil merksemda vendast mot sakstilhøvet, der ein deltek i og let seg engasjere i den andre sitt problem, på same måte som den andre kan engasjere seg og komme med andre synspunkt og innspel, seier han. Skjervheim si grunngeving for at vi må møtast i noko tredje utanfor det einskilde subjektet, ligg i ei erkjenning om at ein aldri kan komme på innsida av den andre sitt subjektive perspektiv. Ein kan tru at ein veit kven den andre er, men utan å eigentleg ha lytta til kva den andre seier. Dette definerer han som *toledda relasjonar*, som er: ”Eg i relasjon til *mitt sakstilhøve*, faktum, og *mitt sakstilhøve*, som er *den andre* i relasjon til sitt *sakstilhøve*”(Skjervheim, 1996, s. 72). Det som kan skje her hevdar Skjervheim, er at ein ikkje delar det same sakstilhøvet lenger, ein lever i kvar si verd. Skjervheim konkluderer med at det ”...prinsipielt ikkje er eintydig men ”tvetydig” å vere i ein mellommenneskeleg situasjon” (ibid, s.72).

Skjervheim var inspirert av fenomenologiske filosofar som Husserl og Heidegger, noko som er viktig for å forstå *den treledda relasjonen*. Innanfor denne tradisjonen var ein oppteken av den tette bindinga mellom subjektet og verda. I følgje Merleau-Ponty (1994) er verda uadskilleleg frå subjektet og vice versa. Avhengigheita til subjektet vert i fenomenologien beskrive som *intensjonalitet*, med andre ord det at ein alltid *er retta mot noko*. Med kroppen er vi altså til stades i verda, og i kontakt med tinga og livet (Merleau-Ponty, 1994, s. 91).

Østrem (2012) hevdar, med utgangspunkt i Merleau-Pontys kroppsomgrep, at det er viktig å vere merksam på at barn reagerer annleis med kroppen enn det vaksne gjer. Barn er kroppsleg er posisjonert annleis og har blikket sitt andre stader enn den vaksne. Den kroppslege aktiviteten hjå barn må alltid sjåast i samanheng med barnets intensjonalitet; mot *noko tredje* hevdar ho. I ein toledda relasjon finst det såleis ikkje noko omgrep om intensjonalitet (ibid). Når det tredje manglar gjer dette altså noko med kommunikasjonssituasjonen.

Østrem (2007) knyter Skjervheim sine argument om ein treledda relasjon opp mot *Rammeplan for barnehagen* og barnehagens fagområde. Med utgangspunkt i tanken om å sjå på barn som likeverdige subjekt, hevdar ho at det er verdt å fokusere på det som ligg utanfor relasjonen, eit *felles tredje*. Likeverd og barns rett til medverknad i barnehagen, står sentralt i dei nasjonale styringsdokumenta for barnehagen. I fagområda til barnehagen vert det tydeleggjort at barn må ha noko å medverke til, dersom dei skal kunne medverke (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barn har behov for å bli sett, men spørsmålet er om det å bli sett er eit mål i seg sjølv eller om det er ein føresetnad for samhandling. Østrem (2012, s.

75 & 76) seier at barnets subjektposisjon er avhengig av at ein spør seg kva barnet ser og kva den vaksne kan lære, oppdage og forstå ved å sjå saman med barnet for å prøve å betrakte verda med utgangspunkt i barnets intensjonalitet. Dette inneber at den vaksne er villig til å *prøve* å ta barnets perspektiv. Samstundes vert det understreka at det er ei umogleg handling å ta den andre sitt perspektiv, då ein aldri kan komme på innsida ev eit anna menneske sin forståingshorisont (ibid). Gjennom observasjonsstudiar i barnehage har Østrem (2008) sett mange situasjonar der barnehagen kan bidra til å fremje barns aktive medverknad ved å rette merksemda mot noko konkret og meningsfullt som er å finne utanfor barnet. Gode relasjonar vert vanlegvis til når ein engasjerer seg om noko felles som ligg utanfor sjølve relasjonen, og relasjonen bryt saman når det som gir mening å vere saman om ikkje er til stades, seier ho (Østrem, 2007).

Som pedagogisk plattform har både Skjervheims teori og Østrem sine tankar om ein *treledda relasjon* relevans i høve vidare tilnærming til eige felt og forståinga av dette. Dette vil ligge som eit bakteppe i høve tilnærminga til den intrapedagogiske retninga som vil bli beskrive i neste underkapittel.

### 3.1.2 Intraaktiv pedagogikk

Lenz-Taguchi (2010) har utvikla ein ny retning innan pedagogikken som i hovudsak tek føre seg nye tankar om læring i barnehagen; *intraaktiv pedagogikk*<sup>18</sup>. Ho tek til orde for alternative måtar å tenke pedagogikk på med utgangspunkt i den immanente<sup>19</sup>, kooperative, intraaktive og rhizomatiske<sup>20</sup> pedagogikken. Retninga bygger på og er inspirert av Reggio Emiliapedagogikken<sup>21</sup>. I Reggio Emilia pedagogikken meiner ein at samarbeidsbasert meningsdanning med barn kan bidra til endringar i samfunnet som heilskap, noko som opnar for nye og andre tolkingar av verda (Lenz-Taguchi, 2010, s. 31). Dette opnar for at alt materiale er sterke *performative agensar*<sup>22</sup> som påverkar læringsprosessen, hevdar ho. Lenz-

---

18 Omgrepet intraaktiv pedagogikk er utvikla av Lenz-Tagouchi etter inspirasjon frå Karen Barad og tankar frå Giles Deleuzes og Félix Guattari (Lenz-Taguchi, 2010).

19 I Deleuze sin immanensfilosofi, vert livet sett på som eit uendelig plan utan stabile skille mellom elementa: dei menneskelege og ikkje-menneskelege, tid og rom.

<sup>20</sup> *Rhizom* (av gresk rhiza, rot, jordstengel) er eit konsept innan prosessfilosofien som er utvikla av Gilles Deleuze og Félix Guattari. Ein rhizomatisk/sentrifugal prosess kan starte kvar som helst, ofte midt i noko, og den beskriver ein fødsel– vi blir noko anna i oss sjølv (Solli, 2009).

<sup>21</sup> Innanfor denne pedagogiske retninga er miljøet viktig i læringsprosessen.

<sup>22</sup> Omgrepet *performative agensar* viser her til bestemte situasjonar.

Taguchi (2010, s. 32) seier at læring er noko som skjer når ulike organismar, materiale, og diskursar intraagerer med kvarandre. Alt heng saman med og påverkar alt anna i ein heilskapleg tilstand; i ei *samstemmigheit*<sup>23</sup>. Hovudvekta ligg på fysiske gjenstandar og artefaktar si kraft og rolle i læringa, og:

”... flytter fokus fra det utelukkende personlige<sup>24</sup> og intrapersonlige<sup>25</sup> til den intraaktive relasjonen mellom alle levende organismer og de fysiske gjenstander og artefakter, rom og steder hvor vi befinner oss, og som vi bruker i vår daglige praksis...” (Lenz-Taguchi, 2010, s. 14).

Med utgangspunkt i dette, hevdar Lenz-Taguchi at ein lærings situasjon finn stad når fysiske gjenstandar vert handtert (taktilt), og at dette skjer i vår tenkande kropp eller tenkande sinn når omgrep, førestillingar og følelsar vert bearbeidd (Lenz-Taguchi, 2010, s. 58 & 59). I motsetning til den lineære, progressive lærekurva som har så sterk dominans, inneber den immanente tankefiguren å tenke sentrifugalt. Lenz-Taguchi hevdar at det ikkje finst noko skarp eller ibuande grense mellom barnet/mennesket og dei fysiske omgjevnadene, tinga og gjenstandane som finst og som vert tekne i bruk. Det er heller inga slik grense mellom språk og diskurs, eller mellom det å være og det å vite. Det å lære blir dermed like mykje et kroppsleg og materielt spørsmål, som eit spørsmål om tenking og forståing med utgangspunkt i språk og diskurs. Dersom det stemmar at *det å være og det å vite*, ikkje kan skiljast frå kvarandre, og at vi lærer i intraaksjon med vår væren og den materielle røyndomen som omgir oss, må det få følgje for korleis vi gjennomfører og evaluerer læreprosessar i arbeid med små barn, sier Lenz-Taguchi i eit intervju med Solli (2008). Ho meiner at det ikkje vil vere mogleg å arbeide pedagogisk med små barn dersom det ikkje skjer i ein *lyttande dialog* der pedagogane er inkluderande i høve til alt barna tek med seg inn i leik og læring. Dette inneber at barn ikkje må bli køyrd over med gitte læringsmål eller eigne moralske standardar, men at ein i staden snakkar og forhandlar med barna på deira eige språk og ut i frå barna sine eigne livserfaringar, samstundes som vi må utfordre våre eigne måtar å forstå barn på, seier Lenz-Taguchi (i Solli, 2008).

---

<sup>23</sup> Lenz-Taguchi har her oversett Deleuzes omgrep *univocity*.

<sup>24</sup> Indre tale, snakke med seg sjølv (Bateson, 1979; Vocate, 1994 i Lenz-Taguchi, 2010).

<sup>25</sup> Noko som skjer mellom to eller fleire menneskesubjekt (Hartley, 1999 i Lenz-Taguchi, 2010)

### 3.1.3 Lyttande pedagogikk

Den pedagogiske filosofien tek utgangspunkt i tanken om at barn skapar tolkingsteoriar gjennom å leite etter mening og betydning. Reggio Emiliapedagogikken har utvikla *relasjons- og lyttepedagogikken* gjennom ei filosofisk og estetisk tilnærming. Denne er grunnleggande for å forstå korleis den intrapedagogiske retninga har blitt til (Rinaldi, 2009). Den lyttande pedagogikken handlar om å *lytte* for å forstå barn, og om å kunne legge til rette for samanhengar som utfordrar barns tankar og som gir inspirasjon til å søkje ny kunnskap i eit fellesskap. Observasjonane har til hensikt å auke den felles forståinga for korleis eit barn søker kunnskap for å forstå omverda (Olsholt et al., 2008). *Lytting* vert av Rinaldi (2009, s. 75) definert som ein metafor for det å vere open og mottakeleg for både å lytte, og for å bli lytta til, der *alle sansar* vert tekne i bruk. Gjennom kommunikasjon med andre gjennom filosofiske samtalar<sup>26</sup> kan barnet øvast opp til undring.

I doktorgradsavhandlinga *Negotiating grasp*, seier Fredriksen (2011b) at det er ei oppfatning om at barn lærer best gjennom samspelet med andre og gjennom det dei fysiske og sosiale omgjevnadene byr på. Med utgangspunkt i dette vil det vere interessant å sjå nærmare på korleis barn skapar mening gjennom det dei opplever i sin kvardag.

## 3.2 Meiningskaping gjennom verbal og kroppsleg tilnærming

For å samanfatte nokre av dei punkta det vert referert til ovanfor, og for å avgrense teori knytt til eige undersøkingsområde og resultat frå eiga undersøking, er dette kapitlet samla under ei overskrift som omfattar barns meiningsskaping med utgangspunkt i ei verbal og kroppsleg tilnærming.

I eit sosiokulturelt perspektiv vert nye meiningar og kunnskap skapt gjennom sosiale interaksjonar<sup>27</sup> (Bruner & Haste, 2011, s. 1). Nelson (i Tetzchner, 2012) byggjer på same teorigrunnlag, og ho meiner at drivkrafta i barn si utvikling nettopp ligg i eit forsøk på å *skape meining* i hendingar og i tilværet elles. Alt frå tre-årsalderen, når barna trur at dei forstår korleis ting heng saman, startar dei fortløpande med å søkje etter forklaringar på kvifor det

---

<sup>26</sup> Dette temaet vil bli behandla i kapittel 3.2.1.1

<sup>27</sup> Omgrepa *interaksjon* og *intraaksjon* har i mi forståing same betydning.



nettopp *er* slik, gjennom å lage seg egne forklaringar, hevdar Nelson. Idet barna når seks-årsalderen, begynner dei å skape sine egne miniteoriar, der språket er heilt sentralt, i følge Nelson (i Tetzchner, 2012).

Dette samsvarar med funn som Fredriksen (2011b) presenterer gjennom si forskning. Her studerer ho korleis 3–5 år gamle barn *skapar mening* gjennom leik med tredimensjonale materiale. Fredriksen vel å nytte omgrepet *å skape mening* i staden for *å lære*, og argumenterer med omgrepet *meningsskaping* inneheld meir enn det *å lære* i tradisjonell forstand<sup>28</sup>. Målet med Fredriksen si studie var å prøve å forstå prosessane bak barnas handlingar og uttrykk. Ho seier at barn erfarer verda gjennom kroppen, og at det som vert erfart blir meningsfullt gjennom *sosial interaksjon*. Meininga skapast gjennom møte mellom barna sine tidlegare og nye erfaringar. I denne samanhengen introduserer ho omgrepet “å forhandle mening”<sup>29</sup> om det som skjer mellom eit barn og dei fysiske materiala, mellom gamle erfaringar, nye erfaringar og andre menneske. Ho seier dette slik:

”I approach the phenomenon of *children’s meaning making during experience with three-dimensional materials* as involving complex processes in which experiences, feelings, memories, imagination, embodied knowledge and communication with others are all brought into play to make sense of the world” (Fredriksen, 2011a, s. 67).

Gjennom Fredriksen si forskning (2011b) kjem det fram at alle formar for meningsforhandling skjer i ein fysisk og ein sosial kontekst, i eit intersubjektivt samspel og i komplekse prosessar. Fantasien står sentralt og kan vise seg i ”kroppslige metaforer” hjå barna, som eit teikn på at dei har forstått noko på nye måtar (Fredriksen, 2011b, s. 67). Dei kroppselege erfaringane og det verbale språket støttar kvarandre gjensidig ved at barna knyt saman tidlegare og nye erfaringar gjennom å fantasere, hevdar ho (2011b). Det interessante er at det her er mogleg å dra parallellar mellom det Fredriksen omtalar som meningsforhandlingar i eit intersubjektivt samspel og det Skjervheim omtalar som noko som skjer i ein *treledda relasjon* (Skjervheim, 1996) der språket er utgangspunkt for sosial interaksjon.

---

<sup>28</sup> Med dette meinast læring som til dømes går føre seg i eit klasserom, der barn sit stille og blir lært noko av ein lærar.

<sup>29</sup> I doktorgradsavhandlinga nyttar Fredriksen omgrepet: *Negotiating Grasp*

### 3.2.1 Mediering, språk og kommunikasjon

Vygotsky et al.(1978) sin teori kring tenking er forankra i ein kulturhistorisk prosess som individet får del i gjennom sosial interaksjon, primært gjennom *språket*. I følge Vygotsky et al. (1978) er mennesket heile tida under utvikling og i forandring. Gjennom intellektuelle og praktiske reiskapar vert dette gjort ved å sjå nye mønster og moglegheiter ved å appropriere nye former for reiskap med støtte frå det ein alt kan og veit frå tidlegare.

Vygotskys teori samsvarer med Säljö sine utsegn om at *språket* den mest unike bestanddelen i menneskeleg kunnskapsbygging. Gjennom ord og språklege utsegn vert omverda rundt oss *mediert* til noko meningsfullt hevdar Säljö (2001, s. 84). Bruner (1990) har parallelle tankar, og seier at barnet alt frå starten av livet søker sosial kontakt og utviklar ulike former for interaksjon med personar i omgjevnadene, der språket må utviklast og oppretthaldast dersom barnet skal kunne påverke og delta i interaktive situasjonar.

Eitt kjernepunkt hjå Vygotsky et al., (1978) er teorien rundt *den nærmaste utviklingssona*<sup>30</sup>. Den nærmaste utviklingssona kan karakteriserast som ein møtestad mellom individets tenking og dei sosiokulturelle omgjevnadene det lever i. Når kollektive kulturelle omgrep blir ein del av individet si personlege meningsverd spelar internaliseringa ei viktig rolle. Sona vert kjenneteikna som ”avstanden” mellom det eit individ kan klare å prestere på eiga hand og det individet kan prestere under leiing av ein vaksen eller saman med andre kompetente (Vygotsky et al., 1978). Dette kan illustrerast i modellen under:



Figur 7 *Den nærmaste utviklingssona* (Vygotsky et al., 1978)

Säljö (2001) konkluderer med at dette kan sjåast på som ein modell for korleis kunnskaps- og ferdigheitsoverføring fungerer i eit sosiokulturelt perspektiv gjennom eksponering av resonnement og handlingar i sosiale praksisar, gjennomskuing av desse, fortrulegheit og til

<sup>30</sup> I engelsk terminologi: *Zone of Proximal Development*, også kalla *ZOPED* eller *ZPD*.

sist mogleg gjennomføring frå start til slutt. Problem som ikkje er lette å løyse på eiga hand vil med andre ord kunne løysast med litt rettleiing og støtte frå omgjevnadane (Säljö, 2001).

Fredriksen (2011b) støttar seg også til teorien rundt Vygotskys *proksimale utviklingssone*, og seier at barnas *fantasi* må anerkjennast dersom barn skal kunne utvikle ei positiv, problemløysande innstilling til utfordringar vidare i livet. Fantasi gjer til at både gamle og nye erfaringar kan koplust saman slik at det skapar mening for barna i deira verd, hevdar ho. Ho argumenterer vidare for at det sosiale miljøet må støtte opp under barnets eksperimenterande og fantasifulle leik gjennom å gi barnet varierte erfaringar med materiale av ulik kvalitet. På denne måten vil det kunne bli mogleg for barna å gi det eit *meningsinnhald*, seier Fredriksen (Fredriksen, 2011a, 2011b; Skålid, 2011). Eksperimenterande og fantasifull leik vil med andre ord kunne vere med på å stimulere barns fantasi, og i neste omgang bidra til å skape rom for fabulering og undring.

Med utgangspunkt i Vygotsky og Säljö si tilnærming til språket som viktig medierande reiskap, argumenterer altså Fredriksen for korleis barns fantasi kan stimulere til *undring* og kva denne kan bety for barns meningsskaping.

### 3.2.1.1 Undring

I omgang med omgjevnadane har barn ofte ei *undrande tilnærming* ved at dei lurar på ting. Ved å spørje utviklar dei erfaringar og kunnskap. Undringa kan vere både taus og verbal, men ofte er det den verbale undringa vaksne er merksame på. Gjennom undringa vert barnet i stand til å sjå ting på nye måtar. Det er derimot vanskeleg å gi ei eksakt definisjon på kva *undring* er. Undringa og barnets møte med verda gir nemleg opplevingar som ikkje kan målast. Paul M. Opdal (1993) karakteriserer *undring* som ei slags uro i høve det som kjem:

” ... - er det slik det ser ut som, eller må det oppfattes på en helt annen og ny måte? Den kommer til uttrykk som en problematisering av det vi ellers tar for gitt; av våre begreper, våre resonnementer og våre grunnleggende antagelser” (Opdal, 1993, s. 14)

Undring kan såleis seiast å vere ein føresetnad for intellektuell vekst og sjølvstende og grunnleggande for å skape mening i tilværet.

Men kan undring stimulere til nysgjerrigheit, eller er det nysgjerrigheita som utløyser undring? Nickerson (1999) spør under punktet *Stimulating and Rewarding Curiosity and*

*Exploration* i boka si *Enhancing creativity* om det er mogleg å stimulere og gi næring til nysgjerrigheit og utforsking gjennom å undre seg ved å stille "rare" spørsmål. Nickerson seier:

"It may be that some people are naturally more curious about the world than others. It could be, too, that children are curious and that whether they maintain their curiosity into adulthood depends to a large degree on the extent to which it is encouraged or inhibited in early life. Whether it is not possible to stimulate or enhance curiosity, squelching it appears to be all too easy to do. It should not be surprising if children who are constantly rebuffed for being inquisitive, or who standardly receive "just because" answers to their "why" questions, become less interesting in exploring the mysteries of their existence as a consequence" (Nickerson, 1999, s. 411).

Nokre barn kan frå naturen si side vere nysgjerrige på verda, men i kva grad dei opprettheld nysgjerrigheita si inn i vaksenlivet vil altså i stor grad vere avhengig av om barnet er blitt oppmuntra til å stille undrande spørsmål tidlig i livet, i følgje Nickerson. Han seier at det ikkje er overraskande at barn som blir ignorerte fordi dei er nysgjerrige, ofte blir mindre interesserte i å utforske *mysterium i eiga verd* (Nickerson, 1999).

Slike *mysterium i eiga verd* som Nickerson beskriv, kan forståast parallelt med å vere i ei *undrande atmosfære*. Ei undrande atmosfære kan fremjast ved å gjennomføre filosofiske samtalar. Dette er i tråd med intensjonane i *den lyttande pedagogikken*<sup>31</sup>. I følgje Olsholt et al. (2008) kjenneteiknast ei undrande atmosfære ved problematisering av det sjølvstendige, utfordring av eiga verkelegheitsoppfatning ved argumentering for og i mot, og ved begrunning. Ved filosofering, vert det stilt spørsmål ved sjølve undringa. Som vaksenperson i ei filosofisk samtale med barn er det viktig å vere fullstendig til stades i samtalen med barna (Olsholt et al., 2008, s. 35, 36). Hensikta ved filosofisk samtale med barn, er stimulering av barns sjølvstendig tenking, for å gjere dei meir medvitne seg sjølv og andre rundt (ibid, s. 15). Ei pedagogisk samtale vil kunne gjere barn og vaksne til medverkande, samhandlande subjekt, noko som samsvarer med barnehagens ulike overordna styringsdokument (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette samsvarer med det teoretiske utgangspunktet for lyttande pedagogikk og støttar opp under ideane rundt å bruke det filosofiske samtaleverktøyet i eiga feltundersøking.

Medan denne delen har hatt språket som sentralt tema, vil neste kapittel omhandle ei kroppsleg tilnærming.

---

<sup>31</sup> Sjå kapittel 3.1.3

### 3.2.2 Kroppsleg tilnærming

Maurice Merleau-Pontys hovudverk *Kroppens fenomenologi* (i Merleau-Ponty, 1994), tek føre seg kroppen som sansande, persiperande, handlande, følande, talande fenomen. Kroppen er personlegdomen sitt subjekt, og det er gjennom kroppen bevisstheita og språket tek form. Mennesket sitt sansande og fortolkande tilvære handlar om at kroppssubjektet er den aktivt handlande menneskekroppen som er forankra i verda. Når små barn samhandlar aktivt med kvarandre, gjennom felles intensjonar og felles meining, handlar dette om intersubjektivitet (Merleau-Ponty, 1994)

Merleau-Ponty sitt kroppsomgrep har mange fellestrekk med det nyare omgrepet *embodiment*<sup>32</sup>, som har røter i det kroppslege, og som i pedagogisk-didaktiske samanhengar mest vert brukt for å streke under betydninga av non-verbale eller umedvitne kognitive prosessar i samband med læring (Moser, 2007, s. 124, 125). I eit oppdrags- og læringsperspektiv uttrykker *embodiment* at kunnskap og erkjenning i vesentleg grad er knytt mot kroppslege erfaringar som sansing og persepsjon gjennom alle sansesystema, og til all kroppsleg aktivitet (Moser, 2007, s. 126).

Dette samsvarar med det Fredriksen (2011b) presenterer gjennom si forskning på barn i norske barnehagar. Mange evaluerer barn på bakgrunn av språkleg kompetanse, men barn veit ein heil del meir gjennom kroppen enn dei klarar å forklare med ord, hevdar Fredriksen. Funna hennar viser at barn brukar heile kroppen og alle sansane sine *samstundes* med at dei undersøker dei fysiske omgjevnadene sine og skaffar seg varierte erfaringar. Barn har ei innebygd kompetanse som gjer at dei kan tileigne seg kunnskapar gjennom kroppen, og erfaringane er ofte så rike og heilskaplege at det ikkje er lett å formidle ut gjennom det avgrensa ordforrådet eit barn har, seier ho (Fredriksen, 2011b). Når barn prøvar å finne meining gjennom å utforske tredimensjonale materiale, kombinerer dei kroppslege erfaringar som sansing og persepsjon gjennom alle sansesystema og gjennom den kroppslege aktiviteten, i følgje ho. I nyare teori rundt kva som kjenneteiknar estetiske læreprossar, er det nettopp integreringa av det sansemessige, kroppslege, kjenslemessige og kognitive som er sentralt (Fredriksen, 2011b).

---

<sup>32</sup> Omgrepet *embodiment* vert av Moser brukt synonymt med *kroppsförankring* (Moser, 2007, s. 126).

Fredriksen viser her gjennom si forskning, at barn prøvar å skape meining ved å utforske tredimensjonale materiale gjennom kroppen. Med dette som utgangspunkt, vil neste del fokusere på korleis barn erfarer gjennom ei estetisk tilnærming.

### 3.3 Ei estetisk tilnærming

Omgrepet *estetikk* er knytt til det å erkjenne og å forstå gjennom sanse- og kjensleerfaringar. Innanfor kunstfagleg praksis og utdanning vert ein estetisk læreprosess kjenneteikna ved at det sanselege, kjenslemessige og det kroppslege vert integrert med det kognitive (Sæbø, 2011). Estetiske læreprosessar føreset at dei kroppslege sansane, det kjenslemessige og det kroppslege, integrerast med det kognitive i ein kunstfagleg erfarings- og læringsprosess (ibid, s. 36). Dette er i tråd med det onto-epistemologiske perspektivet, der den lærande og verda er vevd saman i eit gjensidig avhengigheitsforhold, og som inneber at menneska må sjåast på som materielle objekt av verda, på linje med alle andre vesen og materiale (Barad, 2007).

Eg vel å ikkje gå i djupna på sjølve estetikkomgrepet, då dette er eit svært stort og samansett felt som vurderast som mindre relevant for å svare på problemstillinga i avhandlina. Det er i staden gjort eit val om ei tilnærming via den estetiske erfaringa og opplevinga, med utgangspunkt i Dewey og den pragmatiske estetikken. Dette sjåast på som relevant, først og fremst for å prøve og forstå barns reaksjonar i møte med estetiske objekt, men også for å bygge opp ei forståingsramme rundt eigen skapande prosess i avhandlina. Teorien tek utgangspunkt i og er avgrensa til eitt kapittel<sup>33</sup> frå John Deweys verk: *Å gjøre en erfaring* (Dewey, 2008).

#### 3.3.1 Estetisk erfaring og estetiske opplevingar

Forståinga av erfaringsomgrepet sett i høve det estetiske handlar om å lære av erfaring; *learning by doing*, og handlar om erfaringa sin eigenart i følgje filosof og pedagog John Dewey (1859-1952). Den estetiske erfaringa handlar om å vere til stades både kroppsleg, kjenslemessig og kognitivt (Dewey, 2008). I følgje Dewey kan ein handlande eller skapande prosess opplevast som sterk og intens og det overraskande, uvanlege og uventa løfta opp som viktig for ei få ei estetisk oppleving (Dewey, 2008). Den estetiske fasen i erfaringa, er ei

---

<sup>33</sup> Er henta frå boka: *Art as Experience*. Kapitlet det blir vist til ovanfor er oversett til norsk av Arnfinn Bø Rygg og Kjersti Bale.

mottakande fase, i den forstand at ein gjennomgår noko på ein slik måte at ein gir seg heilt over. Dette handlar om at erfaringa er basert på noko vi *gjer og gjennomgår*<sup>34</sup> i vekselverknad mellom naturen og omgjevnadene (Dewey, 2008, s. 196). *Ei* erfaring kjenneteiknast ved å gjennomgå ein langvarig prosess med motstand, spenningar og opphissingar med det materialet vi erfarer, og kulminerer i eit høgdepunkt/fullbyrding som er altoppslukande, hevdar Dewey (2008, s. 199). Eit barn vil kunne ha ei slik sterk oppleving, men på grunn av manglande tidlegare erfaring vil barnet likevel berre forstå litt om relasjonen mellom det å *gjere noko* og å *gjennomgå noko*, noko som kan gi eit meningsinnhald som ikkje stemmer med verkelegheita, i følge Dewey (2008, s. 203).

Med utgangspunkt i Dewey og den språklege forståinga knytt til estetikkomgrepet, tek Saugstad (2001) føre seg erfaringskunnskap som knyt seg til kroppslege, kjenslemessige og sosiale kompetansar. Ho delar erfaringsomgrepet inn i fem kategoriar, der den første er mest relevant her: *Erfaring som vitenoppsamling* (ibid). Erfaringskunnskap vert tileigna på ein induktiv måte, ved å lære gjennom å gjere egne erfaringar. Saugstad konkluderer med at erfaringsprosessar går føre seg på mange måtar; reflektiv, verbal, problembasert og kan gå føre seg induktivt og vere kroppsleg forankra. Den kan vere intuitiv, ”taus” og kan gå føre seg ved innøving og imitasjon (ibid). Dette samsvarer med det Molander seier om at taus kunnskap vert formidla og skapt gjennom førebilete til ein personleg erfaring som viser seg gjennom det å meistre eit handverk gjennom praktisk handling og i forståing gjennom arbeid med materiala (Molander, 1996).

Funch (2000, s. 33) beskriv den estetiske opplevinga som det vi har i dei sjeldne augneblinka då vi er sett i ein særleg sinnstilstand kor heile bevisstheita vår er konsentrert om eit verk. Dette kallar han ei *trancendent* oppleving (ibid). Andre som har beskrive liknande tilstandar, er Czikzentmihalyi, gjennom sin *flow*-teori: ”Flow er ensbetydende med positive situasjoner, hvor man er så engageret, at tidsfornemmelsen forsvinder, og al oppmerksomhed bliver samlet om en bestemt aktivitet” (Czikzentmihalyi i Ørsted Andersen, 2006, s. 77). *Flow* handlar mellom anna om fordjuping, virkelyst, glede, læring, indre motivasjon og om ein viss struktur og klare mål, og kan såleis både vere både eit fenomen og ein tilstand (ibid, s. 58 & 59). God leik i seg sjølv er *flow*, og barn har ei betre evne til å komme i *flow* en vaksne, seier han. Barn vert som regel fullstendig opptekne av og gløymer alt som er rundt seg i leiken (ibid).

---

<sup>34</sup> Dewey nyttar ordlyden ”doing and undergoing” om det å *gjere* og å *gjennomgå*.

Den estetiske erfaringa og dei *trascendente* opplevingane som blir beskrive ovanfor, kan også sjåast i samanheng med barns erfaring og læring gjennom estetisk utforsking og interaksjon med natur og fysisk miljø.

### 3.3.2 Uterommets tekst og materiale i samspel med barn

I *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2011) vert det slått fast at barnehagen må sjå dei fysiske rammene for barns læringsmiljø som ein heilskap, og dette gjeld både inne og ute. Under fagområdet *kunst kultur og kreativitet* vert det signalisert at personalet må oppmuntre og stimulere barn til å sjå estetiske fenomen og detaljar i møte med natur og fysisk miljø og i kunstnarlege uttrykksmåtar. I tillegg står det under fagområdet *kropp, rørsle og helse* at personalet må inkludere friluftaktivitetar og uteleik i barnehagens kvardagsliv.

Sentralt i utforminga av stadsspesifikke verk, er å ta omsyn til staden som rom, brukarane, korleis dei brukar staden, topografi, klima, historie og sosiale forhold. Naturkunsten er oppteken av at menneske og natur spelar på lag gjennom å kommunisere på naturen sine premisser, ved at verk er laga i pakt med naturens element og årstider, og påverkast av og brytast ned saman med desse (Sørenstuen, 2011). Dette er også i tråd med den økologiske tankegangen som ligg til grunn for utarbeiding av ein naturleikeplass (Loftesnes, 1998). I følge Waterhouse (2012) erfarer og lærer barn gjennom estetisk utforsking og interaksjon med natur. Gjennom bruk av kropp og sansar, i kombinasjon med å skape, lærer dei også samarbeid. Dei utforskar, eksperimenterer og skapar i møte med naturen, staden og materialet på staden gjennom leiken sin og lærer nye omgrep (Waterhouse, 2012). Dette samsvarar med det Ingunn Fjørtoft (2010) seier om at barn har ein funksjonell måte å nærme seg omgjevnadene sine på. Dei tolkar landskap og funksjonar som finst der på ein intuitiv måte, oppdagar og utforskar miljøet og ser kva moglegheiter som finst for leik og andre aktivitetar. I følge Fjørtoft kan dette forklarast gjennom Gibsons teori om *affordances*: ”The *affordances* of the environment is what it *offers* the animal, what *provides* or *furnishes*, either for good or ill” (Gibson, 1986, s. 127). Teorien omhandlar organismens interaksjon med omgjevnadene, og kjenneteiknast ved at ein tek i bruk dei utfordringane og funksjonane ulike element kan *tilby*, til dømes i eit landskap. *Affordance* er altså dei samla kombinasjonane av eigenskapar som omgjevnadene og materiala har, og den samla informasjonen den/dei gir oss gjennom synlegheita si (Gibson, 1986). I følge Fjørtoft (2012) viser barn glede over mestring av eigen



kropp og ved fysisk aktivitet, noko som ofte skjer gjennom fri leik utan vaksenstyrte aktivitetar. Fjørtoft seier at barn søker utfordringar i terrenget og dei moglegheitene dei ser der. Dersom eit tre er hensiktsmessig og eigna til å klatre i, inviterer dette til å bli klatra i. Materiale og element i landskapet gir barnet moglegheiter for leik. Fjørtoft (2010) si forskning viser at barn føretrekk leikemiljø som innbyr til aktivitet, med andre ord eit utemiljø som gir slike moglegheiter, til dømes naturen. Dette viser seg att i auka læringseffekt gjennom motorisk mestring, betre helse, kreativitet, kognitiv utvikling og sosial kompetanse (Fjørtoft, 2010).

Med utgangspunkt i Gibsons definisjon av eit miljø knytt til *affordances*, er det mogleg å seie at eit uterom kan kommunisere med mottakaren i måten det innbyr til aktivitet på (Gibson, 1986, s.127). Dette samsvarar også med den definisjonen av installasjonsomgrepet som er nytta i denne avhandlinga; som seier at rommet installasjonen blir skapt i er viktig for opplevinga av installasjonen. Installasjonane kan slik sett både vere ei organisering av element i og i *samspel* med rommet, men også ei organisering *av* rommet sjølv (Ring Petersen, 2009).

Viktor Sjklovskij (1893-1984) nyttar omgrepet *underleggjering* om den førstegangsopplevinga kunsten aktiviserer gjennom å nytte retoriske grep. Gjennom desse grepa vert sanseopplevingar fokusert, forstørra og i einskilde tilfelle også forandra (Sjklovskij, 2003)<sup>35</sup>. Dette kan også forståast som ei iscenesetjing av rom og materiale slik Hege Hansson (2012, s. 151) beskriv det. Hansson har gjennom forskingsarbeid i barnehage eksperimentert med *romlege forstyrningar*<sup>36</sup>, også kalla materielle provokasjonar. I undersøkinga vart det gjennomført ulike romlege- og materielt iscenesette før- og etterspel for barn innandørs i samband med teaterførestillingar. Målet var å gi små barn i barnehagen opplevingar som ville føre til kroppsleg og estetisk samspel. Eit viktig prinsipp i forskingsprosjektet til Hansson var *å gjere det kjende ukjent*, noko som karakteriserer ei estetisk tilnærming og ein estetisk arbeidsmåte (ibid, s. 156). Hansson støttar seg til Sjklovskij (2003), som hevdar at det kunstnarlege i kunsten er å presentere ting på ein ny ukjend måte ved hjelp av formell manipulasjon av gjenstandar og omgjevnader (Sjklovskij, 2003, s. 26). I eitt av Hansson sine forskingsopplegg vart eit avgrensa rom i barnehagen gitt ein heilt ny

---

<sup>35</sup> Artikkelen er skriva i 1916, og er omsett til norsk av Sigurd Fasting i 2003.

<sup>36</sup> Omgrepet *forstyrrelser* vert også nytta i kunstnarlege samanhengar mellom anna i samband med *Skulpturlandskap Nordland*

tekst<sup>37</sup> der det vart laga ulike installasjonar med raude sko. Det vart også tilført materiell relatert til skoa; til dømes skoøskjer, koffert, spor av skosålar på golvet osv. Det vart gjort videoobservasjon av barna i møte med installasjonane, og resultatane viste at barna gjennom handlingar og tankar *prøvde å finne mening* i det ukjende. Dette kom til uttrykk gjennom måten barna stoppa opp på, måten dei brukte tankar og sansar til å oppfatte, prøvde å forstå og akseptere rommet på, og ikkje minst måten barna reagerte på lydmessig gjennom sine utbrot. Resultatane viste altså at ei *estetisering* av materiala og objekta i rommet som framandgjerande element var vellukka som eksperiment (Hansson, 2012, s. 157).

Som det går fram ovanfor, har rommet og materiala sine tilbod (*affordances*) stor betydning for korleis barn interagerer både kroppsleg, verbalt og estetisk. Den estetiske tilnærminga kjenneteiknast av skapande eller kreative prosessar, som del av leik. Dette vil vere hovudtema for neste del.

### 3.3.3 Kreative prosessar

Omgrepet *kreativitet* kjem av det latinske *creare* som tyder ”å bringe til verden”, eller å skape noko nytt som ikkje har vore der tidlegare. Haabesland og Vavik (2000) hevdar at originalitet, fleksibilitet og iderikdom, openheit i høve nye og ukjende ting, uavhengig av tanke og handling er nokre av dei mest typiske kjenneteikna ved kreative personar. Eitt enkeltmenneske kan ikkje ha alle karaktertrekka, difor vil både type og grad av kreativitet variere frå person til person (ibid).

Kreative prosessar vert ofte karakterisert som ustruktureerte situasjonar, der tankar og idear vert sett saman til nye ider, og der løysing på eit problem avhenger av evna til å setje saman tankar som igjen fører til nye idear, eller sagt gjennom Gilhooly: ”Creative products, be the poems, scientific theories, paintings or technological advances, are both novel and acknowledged to be valuable or useful in some way” (Gilhooly, 1982, s. 123). Ein måte å definere kreativitet som problemløysing på, er gjennom det som blir beskrive som *faseteorien*. Teorien stammar frå Graham Wallas, som alt i 1926 gjorde greie for den kreative prosessen i følgjande fire fasar: *førebuing*, *inkubasjon*, *illuminasjon* og *verifikasjon*. I dei seinere åra har det komme til ei femte fase: *kommunikasjonsfasen*. Overgangen mellom dei ulike fasane

---

<sup>37</sup> Omgrepet *tekst* er henta frå prosjektet *Rommet som intensjonalt tekst* (Hansson, 2012). Utgangspunkt er at det fysiske rommet kan definerast som eit språk der alle rom har ein tekst eller et manuskript. Dette fungerer som ein forklaring eller ein bruksanvisning når vi trer inn i dei. Dei visuelle teikna har ein signaleffekt og fungerer som eit språk som talar til oss, og der vi prøvar å finne ei betydning og mening i det vi ser, høyrer og opplever .

følgjer ikkje nødvendigvis ei bestemt rekkefølge, og dei ulike stadia kan flettast inn i kvarandre (Wallas i Ulvestad, 2001a).

Ulvestad (2001a) beskriver ein kreativ prosess, som *dialektisk*. Med dette meiner ho at utøvarer trekker seg vekselvis tilbake under prosessen med det skapande arbeidet. Ho hevdar at ein *kreativ prosess* handlar om å skape sjølv og å reflektere over det skapte. Ei slik dobbeltrolle er ein føresetnad for læring, seier Ulvestad (2001a). Dei vurderingane som blir gjort under vegen må omfatte både innhald, form og estetikk (ibid). Dette også i tråd med Halvorsen (2005) sitt dobbelte ego-omgrep. Ulvestad (2001a) syner i si doktorgrads-avhandling til korleis kunstnaren Claes Oldenburg både *skapar* og *vurderer det skapte* i ein vekselverknad. Hans skapande prosess handlar om å *transformere* idear og førestillingar til visuell representasjon (Ulvestad, 2001a, s. 165). Oldenburg skapar og reflekterer, frå idé til produkt, koplar tradisjonelle teknikkar med nye uttrykk, frå verkelegheit til symbol på ei verkelegheit, frå lite til stort, frå eitt materiale til eit anna og frå eit hardt materiale til eit mjukt og omvendt. Denne evna til å transformere, inneber å sjå likskapar og overføringsmoglegheiter til eiga førestillingsverd gjennom å beherske formelement og estetiske funksjonar i komposisjonar. Samstundes beherskar han bearbeidinga av materiale og teknikkar. Mestring av ei slik type oppgåveløysing, handlar i følgje Ulvestad (2001a) om både *å kunne* og *å vite*, i vekslinga mellom det *konkrete* og det *abstrakte*. Sjølve erfaringa skjer gjennom *å gjere*. Gjennom å komponere med formelement, vert dei estetiske funksjonane tekne i bruk, gjennom kunnskapen om biletspråket sine reglar og grammatikk<sup>38</sup>(H. A. Ulvestad, 2001a).

Her kan ein trekke parallellar mellom det Ulvestad seier om det å beherske eit fagområde til det Nickerson (1999) seier om barn som vert eksponert for mange ulike kreative produkt i stimulerande omgjevnader: "...more likely to find something that will genuinely interest them deeply than with children who do not have comparable exposure" (Nickerson, 1999, s. 411).

Vygotskij (1995) er oppteken av fantasi og kreativitet, og har skriva boka: *Fantasi och kreativitet i barndommen*<sup>39</sup> Vygotskij (1995, s. 15) hevdar at kreative prosessar kjem syne hjå barn alt frå tidleg alder medan dei leikar. Barnets leik består av kreativ bearbeiding av opplevde inntrykk, og barnet prøvar såleis å kombinere opplevde inntrykk og ut i frå dette

---

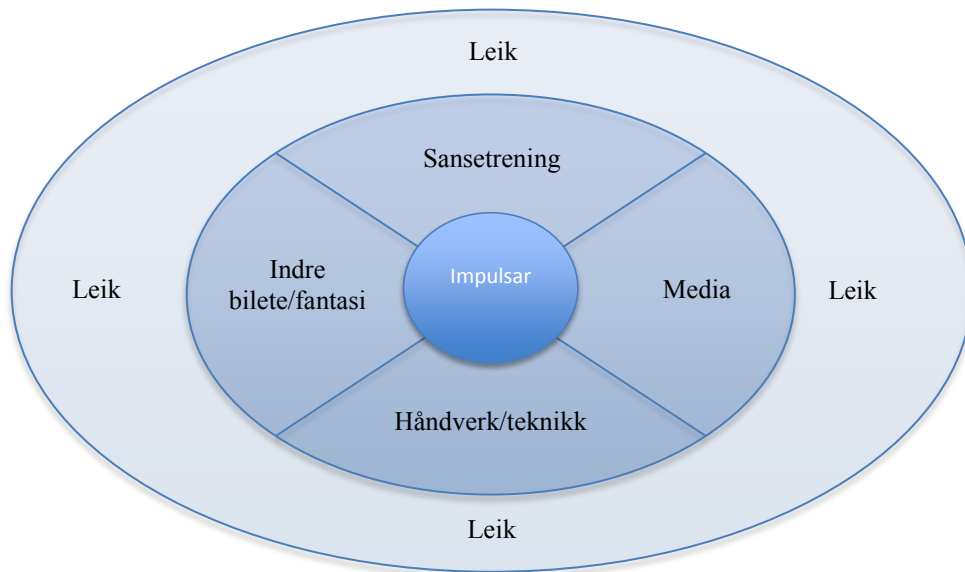
<sup>38</sup> I avhandlinga er dette å forstå som synonymt med det som ligg i omgrepet *formalestetiske verkemiddel*, som omfattar kunnskapar om grunnleggande komposisjonsprinsipp, som til dømes form, farge, linje, flate, kontrastar.

<sup>39</sup> Oversett til svensk i 1995.

skape seg ei ny verkelegheit gjennom leik. Gjennom leik tolkar barna sine opplevingar og gir liv til desse, ved dramatisering, forandringar og overdrivingar. Han slår fast at det er ulikskap mellom barns og vaksne sin fantasi, då det er svært få vaksne som beheld den kreative skaparkrafta etter puberteten (Vygotskij, 1995).

Winnicott diskuterer i boka *Leg og virkelighet* (Winnicott, 1971) opphavet til den skapande, kreativiteten hjå det einskilde menneske. Han hevdar at det å vere skapande er ein måte å møte verkelegheita på. Alt frå tidleg spedbarnsalder vert grunnlaget for at eit menneske skal utvikle seg til eit skapande menneske lagt, hevdar han. Det er heller ikkje den ytre verda som bestemmer denne utviklinga, men koplinga mellom *det ytre og det indre* i eit tredje område. Winnicott (1971) hevdar at dette er ein type tilstand som går føre seg ein stad mellom *den ytre konstante verkelegheita og den indre*; i eit potensielt mellomrom der leiken og kreativiteten kan utfalde seg i, også omtalt som *det tredje rommet*. Winnicott omtalar *det tredje rommet* som ein stad der *sanseimpulsar* dannast i indre bilete og form, og intensitet og styrke, og der eit estetisk uttrykk vert bestemt av impulsar og kjenslemessige reaksjonar i eit samspel der den skapande impulsen oppstår (Winnicott, 1971)

Ross har utvikla ein modell for *skapande verksemd* med barn (Ross, 1978). Han er oppteken av tilhøvet mellom *den ytre og den indre verda*, og seier at mennesket si oppleving av det som skjer i den indre verda er med på å påverke det som skjer i den indre. Figur 8 bygger på Winnicotts teori (1971).



Figur 8 *Skapande verksemd med barn*<sup>40</sup> (Carlsen & Samuelsen, 1988, s. 37)

Figuren viser at *leiken* er grunnlaget for all skapande aktivitet, og *leiken* er difor plassert i sirkelen som ligg rundt resten av figuren (Carlsen & Samuelsen, 1988). *Impulsen* er plassert i midten av figuren, fordi den er drivkrafta i ei kvar uttrykkshandling. I undervisninga er desse fire områda viktige: 1) Sansing 2) Indre bildedanning og fantasi 3) Media; dei ulike estetiske områda sine materiale og uttrykksmiddel 4) Handverk og teknikk (Carlsen & Samuelsen, 1988). Karakteristiske trekk ved leiken som fenomen er i følgje Skram (2007) at den er sjølvvalt og indremotivert, og prega av ei utprøvande og open haldning. Leiken skjer på barnet sine premisser, og spring ut frå barnet sine egne opplevingar og erfaringar. Den er spontan, impulsiv og sjølvfornyande, og endrar retning i takt med barnet sine egne impulsar (Skram, 2007, s. 51 & 52).

Gjennom ei studie av små barns omgang med leikemateriale i barnehage beskriv Thorbergesen (2012, s. 242) korleis barn frå tre år og oppover interagerer i samspel med nye materiale og objekt. Resultata frå undersøkinga viser at leik ofte veks fram i tilfeldige møte med gjenstandar som anten set i gang leik eller gir leiken ny retning, og at det er i møte med dei materielle omgjevnadene og i leiken sin språklege dialog at nye idear oppstår. Studien viser også at barn gjennom leiken, gir seg sjølv oppgåver med å skape i konstruksjons- og formingsmateriale ut i frå kva behov som oppstår i leiken. Når barn treng noko, vil dei prøve å skape det med det tilgjengelege materialet (Thorbergesen, 2012).

<sup>40</sup> Originaltittel: *The Arts Curriculum* (Ross, 1978)

Desse resultata viser at det i arbeid med små barn ikkje alltid er så lett å skilje mellom leik og skapande aktivitet, i følgje Carlsen og Samuelsen (1988). Leik er impulsiv og spontan, og løyser seg lett opp eller utviklar seg vidare dersom nytt opplevingsstoff kjem til. Dette samsvarer med resultata Thorbergsen (2012) viser til ovanfor. Oppsummerande kan ein såleis seie at leik og skapande aktivitetar er nært knytt til kvarandre ved at leiken kan innehalde skapande aktivitetar og skapande aktivitetar kan vere meir eller mindre leikprega. Aktivitet som i utgangspunktet startar som medviten skaping, kan gå over i assosiasjonar og ende i leik (Thorbergsen, 2012).

Dette kapitlet har fokusert hovudsakleg på teori knytt til kommunikasjon, kroppslege og estetiske tilnæringsmåtar. Teorien som har blitt gjennomgått vil såleis ligge som eit fundament for presentasjon og drøfting knytt til den vidare undersøkinga.

## 4 Undersøkinga

I dette kapitlet vil eige skapande arbeid og feltundersøking bli presentert. Målet med undersøkinga er todelt:

- Å lage fire installasjonar som skal fungere som verkemiddel i ei didaktisk undersøking med små barn
- Å gjennomføre eit feltarbeid med observasjon av korleis små barn reagerer i møte med desse installasjonane

Undersøkinga følgjer denne tredelinga:

### 1. Førebuing

- Inspirasjon: kartlegging av uteområde, kjelde-/litteratursøk, besøk i barnehage samt besøk hjå to meistrar
- Forundersøkingar: forundersøkingar i barnehagen og på naturleikeklassen

### 2. Eige skapande arbeid

- Innleiande utprøvingar ute
- Utprøvingar og slutføring av installasjon: Iscenesetjing av installasjonar på naturleikeklassen
- Drøfting av eige skapande arbeid i høve egne roller

### 3. Feltarbeid

- Forundersøking med dei deltakande barna
- Analyse og presentasjon av funn frå feltundersøking

## 4.1 Førebuing

Våren 2012 har blitt nytta til leik og utprøving med ull i (for meg) nye kontekstar. Dette har gått føre seg parallelt med forundersøkingane i barnehagen. Erfaringar frå denne fasen har vore nyttige for framdrifta av eige skapande arbeid. Avgjersla om å lage fire installasjonar på barnehagen sin naturleikeplass vart gjort på grunnlag av erfaringane frå denne prosessen.

### Utforsking av barnehagen sitt uteområde

To gonger vart naturleikeplassområdet besøkt for å få inspirasjon til vidare arbeid med installasjonane. Området vart undersøkt med tanke på kva stad som best kunne egne seg til å

gjennomføre møta og aktuelle stader installasjonane kunne utformast. Det vart tatt mange foto i samband med dei to besøka, noko som var viktig for å få eit godt bilde av området tilbod (*affordances*).

Under blir det vist nokre fotodøme frå naturleikeplassen og området rundt.



Figur 9 Gapahuk



Figur 10 Leikeapparat



Figur 11 Leikehytte



Figur 12 Gøymeplass



Figur 13 Stein



Figur 14 Fjellvegg



Figur 15 Rusten bølgeblekk



Figur 16 Mur med gjerde



## Besøk i barnehagen

Det vart gjennomført to besøk til barnehagen i forkant av feltarbeidet. Første besøk gjekk føre seg i mars 2012, der det vart gjennomført eit intervju med styrar. Målet var å få vite meir om barnehagen sitt forhold til formingsaktivitetar generelt og erfaringar med didaktiske opplegg med sauene og ulla spesielt. I etterkant var det omvising i barnehagen, der ulike formingsprodukt som barna hadde laga vart vist fram.<sup>41</sup>

Det vart også gjennomført eit timeslangt *bli-kjend-møte* med dei seks barna i juni 2012. Det vart gjennomført høgtlesingsstund, med utgangspunkt i boka *Raude, ville geiter* (Grønsnes & Ørdal, 2010)<sup>42</sup>. Tanken var at dette skulle vere ei forsiktig pedagogisk tilnærming. Boka vart valt ut fordi den passar aldersgruppa og har ei vinkling mot temaområdet. Boka vart nytta som felles samtalepunkt både under og i etterkant av høgtlesinga<sup>43</sup>.

## På besøk hos to sauebønder

I etterkant av samtalen med styrar, vart to sauebønder kontakta for å få tak i eigna materiale til utprøving. Dei to bøndene gav viktig og nyttig informasjon om ulla som råmateriale, som vart nytta inn mot dei innleiande utprøvingane<sup>44</sup>.

## Innføring i to teknikkar – møte med to meistrar

Behovet for ei grunnleggande innføring i bearbeiding av ull, med utgangspunkt i karding, toving og spinning, gjorde at to *meistrar* vart kontakta. Tanken var å nytte kunnskapen inn mot eige skapande arbeid med installasjonane og -/eller i skapande arbeid med barn.

Den eine av dei to kjeldene, Inger, fortalde og synte korleis ulla bør kardast for å få best mogleg resultat ved vidare bearbeiding. Fleire tova modellar vart lånt ut, som utgangspunkt for eiga utprøving. Den andre kjelda mi, Anne Tove, gav grunnleggande innføring om karding av ull og spinning på handtein, med tanke på sjølvstendig arbeid i etterkant.

---

<sup>41</sup> Oppsummering frå besøket med fotodokumentasjon ligg i vedlegg 5.

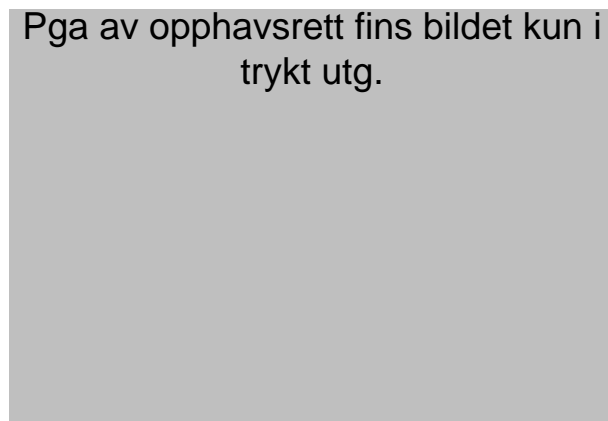
<sup>42</sup> Boka var valt ut på førehand av prosjektleiar.

<sup>43</sup> Oppsummering etter dette møtet ligg som vedlegg 6.

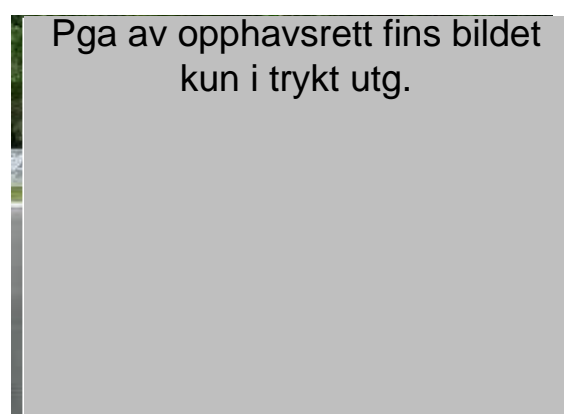
<sup>44</sup> Oppsummering etter dette møtet ligg som vedlegg 7.

## Inspirasjonskjelder

I ein tidleg startfase vart det gjort ulike kjeldesøk på nettet om skulptur og bearbeiding av materialet ull. Dette gav få treff. Tradisjonelle handverks- og/eller hobby- baserte aktivitetar gjekk att i fotomaterialet; til dømes toving av sokkar, vesker med meir. Berre nokre få kunstnarar nyttar toveteknikk skulpturelt. Dette gav likevel ikkje den store inspirasjonen vidare. Ein av dei som gav meg nye idear, er kunstnaren Brendan Jamison<sup>45</sup>, som lagar installasjonar og skulpturar i ull, og leikar seg med ull som skapande materiale ved å bruke heile hesper med ulltråd som blir brukt i ulike kontekstar ute og inne. Ei anna kjelde som dukka opp under arbeid med pilotprosjekt (P4), var kunstnaren Demarkersvan<sup>46</sup> som nyttar gjerde som utgangspunkt for kunst<sup>47</sup>.



Figur 17 Ullinstallasjon Brendan Jamison



Figur 18 Gjerdeinstallasjon Demarkersvan

I samband med besøk på utstillinga *Surrealistiska ting* ved Mjellby Konstmuseum i Halmstad sommaren 2012, vart eg merksam på at museet hadde undervisningsmateriale for barn. Dette har gitt inspirasjon til vidare arbeid med installasjonar retta mot målgruppa. Gjennom eigne oppgåver<sup>48</sup> ved studiet i formgjeving, kunst og handverk, har dei to kunstretningane Found Art og Land Art har også vore viktige inspirasjonskjelder, og ligg som eit bakteppe i høve utarbeiding av eigne installasjonar. I tillegg har mine mange *tankegangar*<sup>49</sup> i naturen gitt

<sup>45</sup>Henta frå: <http://www.brendanjamison.com/wool.htm> Dato: 30.04.13

<sup>46</sup> Henta frå: <http://www.design-phan.com> Dato: 30.04.13

<sup>47</sup> Demarkersvan sine gjerde vert no masseprodusert og selt på den opne marknaden over heile verda.

<sup>48</sup> Mellom anna gjennom eiga oppgåve i Found Art i 2011 og klasseprosjekt i Land Art med professor Stuart Frost på samling ved Høgskulen i Telemark hausten 2010.

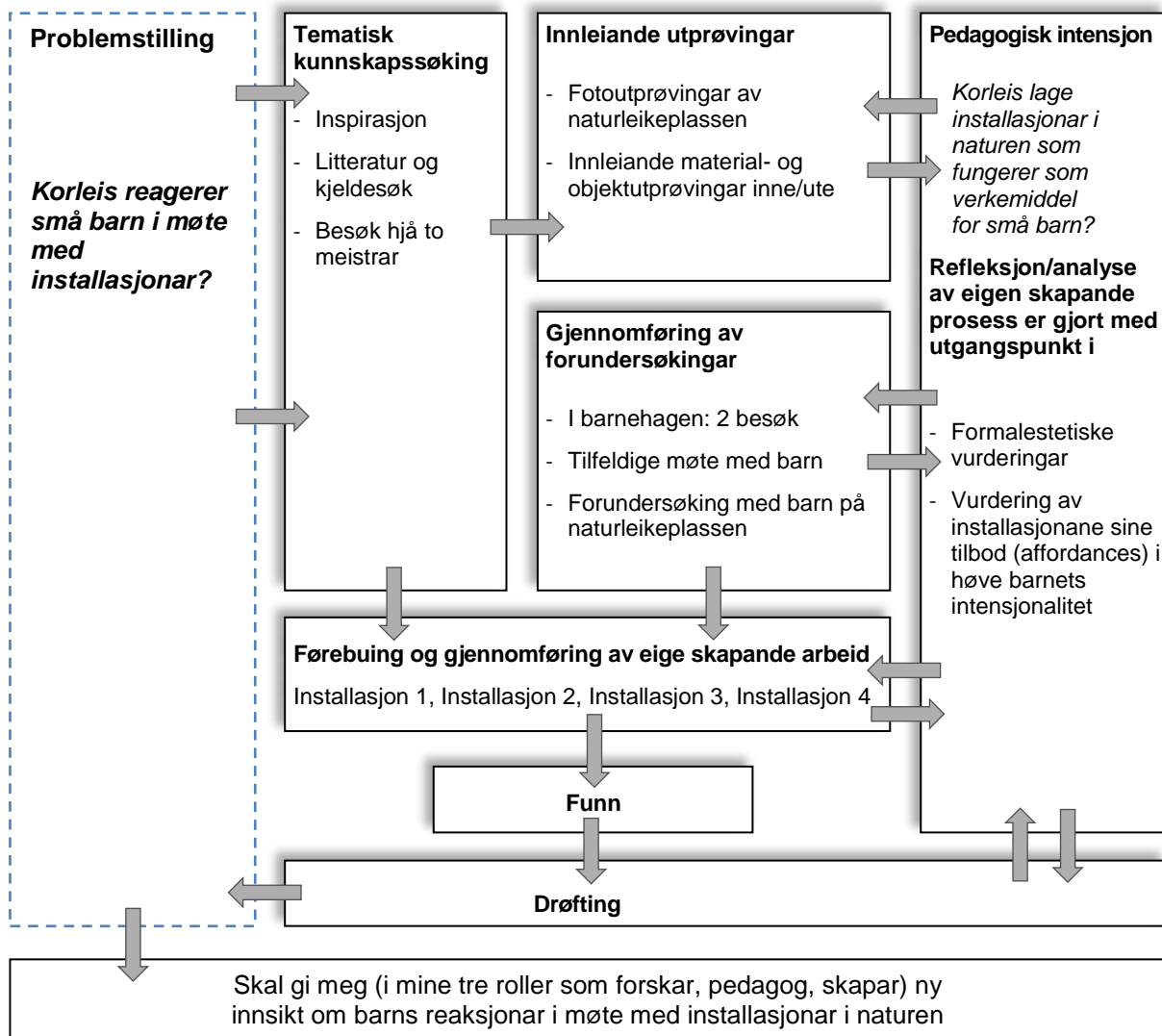
<sup>49</sup> Dette omgrepet er sjølvlagd, og handlar om tankeprosessar som kan oppstå når ein er ute og går.

inspirasjon i høve eige skapande arbeid. Med bakgrunn i dette, vil neste del innehalde presentasjon av eige skapande arbeid.

## 4.2 Eige skapande arbeid – installasjonen som didaktisk verkemiddel

Eigen skapande prosess vert i det følgjande kapitlet beskrive med utgangspunkt i tre roller; eg som *skapar*, eg som *pedagog* og eg som *forskar*. Prosessen vert forklart gjennom eigne tankar og refleksjonar som skapar/pedagog, kombinert med refleksjonar som forskar; det er med andre ord den såkalla eg/meg-rolla som kjem til uttrykk (Halvorsen, 2007). Hensikta er at dette skal gi meg ny innsikt om installasjonen som didaktisk verkemiddel for små barn i naturen. Den didaktiske hensikta er å skape installasjonar som fungerer som didaktiske verkemiddel for små barn. Med utgangspunkt i Sjklovskijs omgrep *underleggjering*, vil retoriske grep bli nytta for å *gjere det kjende ukjent*, gjennom å gjere materielle og romlege forstyrningar. Målet er å fremje ei *underleg atmosfære*, som kan bidra til å skape ulike reaksjonar hjå målgruppa.

Modellen under viser eigen skapande prosess. Med utgangspunkt i problemstillinga (til venstre) skal eigen skapande prosess skaffe meg ny innsikt i korleis barn vil kunne reagere i møte med installasjonar i naturen. Hensikta med eige skapande arbeid er altså å lage fire installasjonar som skal fungere som didaktiske verkemiddel for små barn i dei fire møta. Dette går føre seg i ein skapande prosess i ulike fasar, slik Wallas beskriv desse (Wallas, 1926 i Ulvestad, 2001a). Modellen viser arbeidets gang, frå tematisk kunnskapssøking, parallelt med ulike førebuingar/forprosjekt, til førebuing og gjennomføring av installasjonane på naturleikeplassen.



Figur 19 Eigen skapande prosess

Med dette som bakgrunn vil kvar installasjon i neste del presenterast med utgangspunkt *mi skapande rolle som pedagog*. Eigen skapande prosess vert såleis styrt etter *didaktiske prinsipp*. Dette betyr at eg gjennom mitt skapande arbeid ønskjer legge til rette for å fremje barns *undring, utforskartrøng og skapande arbeid*, noko som samsvarer med barnehagens overordna styringsdokument (Kunnskapsdepartementet, 2010).

#### 4.2.1 Innleiande utprøvingar

I denne delen vil den tidlege prosessen i høve utprøving av materialet saueull bli beskrive. Målet har vore å prøve ut materialet sine eigenskapar for å kunne vurdere vidare bruk inn mot egne installasjonar. I starten valde eg å jobbe med dei første material og teknikkutprøvingane

innandørs hovudsakleg på grunn av utfordrande vertilhøve i denne perioden, samt at manglande tilgang til varmt vatn, lys og varme ute gjorde arbeid ute vanskeleg. Desse utprøvingane ligg ved som vedlegg<sup>50</sup> i avhandlinga då dei er av svært grunnleggande karakter. Etter kvart som prosessen skreid fram og ideane vart mange, ønskte eg også å prøve ut materialet og dei ferdige produkta i ei utandørs ramme.

Det vil ikkje bli gitt detaljerte beskrivingar av dei materialtekniske utprøvingane, men prosessen vil bli vist kronologisk med foto og svært korte tilhøyrande kommentarar og refleksjonar. Denne delen vil heller ikkje bli drøfta i seinare kapittel, då dei innleiande utprøvingane er meir er å sjå på som tileigning av grunnleggande teknikk- og materialkunnskap for eigennytte, som del av tidleg førebuingssfasen i eigen skapande prosess. Tilnærminga som er valt er open og leikprega, og er såleis inspirert av Ross si beskriving av ein skapande prosess for barn (Ross, 1978).

### Utprøvingar med reir ute



I denne utprøvinga prøvar eg å imitere eit fuglereir. Tanken var først å prøve dette ut i lite format, for deretter å lage eit overdimensjonert reir på naturleikeplassen. Ideen var å nytte materiale som alt finst i området. Etter at dei første utprøvingane var ferdige, og kartlegging av naturleikeplassen og området avslutta, viser det seg at det ikkje finst nok eigna materiale på staden til reirbygging i stort format. Ideen vert difor skrinlagt.

Figur 20: Utprøving med fuglereir

---

<sup>50</sup> Sjå vedlegg 10



Figur 21: Utprøving med reir i bergsprekk



Figur 22: Utprøving med reir i tre



Figur 23 Reir med ull og tåteflaske



Figur 24 Reir med naturull og ullfigur forma som orm



Figur 25: Utprøvingar med reir og melon



Figur 26 Melon i reir med ull og sneglar

Utprøvingane ovanfor, viser korleis eg prøvar å skape ei *underleg* atmosfære ved å nytte kjende materiale og objekt ved å nytte desse i nye kontekstar. I ein tidleg fase er reiret ein av dei ideane som er med på å prege prosessen vidare. Forstørring, underleggjering og romlege forstyrningar dannar bakteppet for desse utprøvingane.

### Utprøvingar med tova ullfigurar



Figur 27 Utprøvingar med tova ull i ein uteromkontekst

Bilderekka i Figur 27 viser ulike utprøvingar med tova ullfigurar i kombinasjon med saueull og ulike objekt, plassert i ulike kontekstar på naturleikeplassen. Figurane vert prøvd ut i ulike

holrom, under steinar, mellom bergsprekker, inni ei trerot og i bladverket på naturleikeklassen. Som materiale vert det brukt figurtau med formbarn streng. Ulla er tova rundt figurtauen, og vil kunne nyttast som aktivitet med barn eller som del av eigen installasjon vidare i prosessen.

## 4.2.2 Presentasjon og analyse av eige skapande arbeid

Som det går fram av Figur 19 side 51, har tida fram mot igangsetjing av feltundersøking blitt brukt til tematisk kunnskapssøking, inspirasjon, litteratur og kjeldesøk, ulike kartleggingar og forprosjekt som går inn som del av førebuinga<sup>51</sup>, og vil difor ikkje bli presentert i denne delen. Arbeidet med installasjonane har såleis gått over lang tid, men kvar installasjon har blitt sett iscene i terrenget i løpet av ein dag; dagen før kvart møte på naturleikeklassen. Det er denne prosessen som vil bli presentert i her.

Analyse av eigen skapande prosess frå idé til ferdig installasjon, har blitt gjennomført med utgangspunkt i formalestetiske vurderingar (Ulvestad, 2001a). I tillegg har kvar installasjon blitt vurdert ut i frå sine tilbod (*affordances*) (Gibson, 1986) sett i høve små barns moglege intensjonalitet. Det inneber at *både materiala, objekta og miljøet* har blitt analysert ut i frå funksjon eller tilbod som installasjonen kan gi små barn. Den didaktiske tilrettelegginga og skapinga handlar såleis om korleis installasjonane vil kunne fungere som verkemiddel for små barn.

I det skapande arbeidet har eit viktig prinsipp vore å *gjere det kjende ukjent*, noko som i følge Hansson (2012) kjenneteiknar ei estetisk tilnærming og arbeidsmåte. Dette betyr at eg ønskjer å ta utgangspunkt i kjende ting frå barnas kvardag og sette desse inn i ein ukjend kontekst for å skape *materielle og romlege forstyrningar* gjennom å provosere, vekke, trigge, skape undring, få noko nytt til å skje i dei fire møta. Sjklovskij (2003) sitt omgrep *underleggjering* står såleis sentralt i utforminga av alle installasjonane. I prosessen vert det nytta ulike verkemiddel; til dømes ei kopling av gamle teknikkar med nye uttrykk, forstørring, frå verkelegheit til symbol på ei verkelegheit, frå eitt materiale til eit anna, og frå hardt materiale til mjukt og omvendt. Såleis kan ein seie at eigen skapande prosess har fleire likskapstrekk med kunstnaren Claes Oldenburg sin visuelt skapande prosess, som handlar om å transformere idear og førestillingar til visuell representasjon (Ulvestad, 2001a).

---

<sup>51</sup> Dokumentasjon frå ulike forprosjekt, kartleggingar og innleiande utprøvingar blir beskrive i vedlegg 5-10.



Det vil til slutt bli gitt ei kort drøfting av *eigen skapande prosess* med utgangspunkt i eiga rolle som forskar/pedagog/skapar knytt mot problemstilling og relevant teori. Drøfting av dei fire installasjonane sin funksjon som didaktiske verkemiddel sett i høve problemstilling, didaktisk hensikt, relevant teori og aktuell forskning vil først bli gjort mot slutten av kapittel 5, altså i etterkant av drøfting av funn frå feltundersøkinga. Dette er eit val som er gjort fordi installasjonane fungerer som didaktiske verkemiddel i feltundersøkinga og av den grunn kjem i etterkant av presentasjon av funn frå feltarbeidet.

#### 4.2.2.1 Installasjon 1 Vask på vegg med ull i bakke



Figur 28 Skiten porselensvask – rett frå søppelfyllinga

Ein skiten vask ligg i ei søppelfylling saman med mange andre kasserte ting... Først gjennom ein sommar, ein vinter, deretter ein vår, gjennom ein ny sommar... Mange gonger vert vasken passert utan at tankane streifar den. Litt av den eine kрана og eitt røyr stikk fram. Eg ser den, men ser den likevel ikkje... På rein impuls bevegar eg meg bort til skrothaugen og begynner å sjå nærmare. Vasken er like heil. Røyra under er avsaigde, kranene like fine; ei rosettkran og ei meir minimalistisk kran.

Plutselig kjem aha-opplevinga: å lage noko for barn der ein kassert porselensvask inngår. Ein kvardagsleg ting. Ein bruksting. Vanlegvis kjem det vatn ut av kranene og røyra. På badet eller vaskerommet eller på kjøkenet. Men kva dersom noko anna ”renn” ut av kranene? Og kva med å plassere vasken i ein annan kontekst?

Etter å ha halde på med ull i slutfasen av pilotrosjekt (P4) ligg ulla der langt bak i hovudet og svirrar blant mange andre idear. I området ved naturleikeplassen, beitar mange sauar både vår og haust. Sauen er difor ein del av barna si erfaringsverd. Ideen med at det kan vere ull som ”renn” ut av kranene og røyra, dukkar difor raskt opp etter at vasken er frakta vekk frå søppeldynga.

Ut i frå erfaringar både med eigne barn og frå arbeid med barn i barnehage, likar barn å gøyme ting og å leite etter ting. Barn likar også å leike. Dei likar når fantasien deira blir utfordra, når ting blir snudd på hovudet. Med dette som utgangspunkt tek eg fatt på det praktiske arbeidet med utprøvingar.



Figur 29 Naturull på sti

assosiasjonar til elv som renn, is eller snø. Graset på sida gir god fargekontrast til den kvite ulla og rammar det heile godt inn. Eg tykkjer ulla fungerer godt i eige synsfelt.

### **Kva tilbod (*affordances*) gir ulla?**

Barna sitt smale og avgrensa synsfelt vil gjere at ulla ikkje er synleg før dei kjem heilt nært, sidan ull-installasjonen startar på bakketoppen og snor seg ned over stien. Dette kan vere både ein fordel og ei ulempe. Ein fordel, fordi det kan føre til at barna blir ekstra overraska og nettopp *undrar* seg som eit resultat av dette; ei ulempe fordi barna vil kunne trakke rett oppi, og slik øydelegge synsinntrykket. Eg bestemmer meg for å prøve andre alternativ med ulike typar ull i bakke andre stader på naturleikeplassområdet.

### **Utprøving 2 Farga ull i bakke**

Neste utprøving skjer i bakken ved inngangen til naturleikeplassen. Står ein nedst i skråninga, sjåast barnehagen sin gapahuk cirka 15-20 meter lenger framme. Dette er ikkje innanfor eit barn sitt synsfelt.

### **Utprøving 1 Naturull i bakke**

I denne fasen er det impulsen som styrer det meste av arbeidet. Det vert først gjort utprøvingar med naturull på ein bakketopp, der ull vert lagt på stien som fører ned over til barnehagens naturleikeplass. Stien ligg i eit område med mykje vegetasjon og små bekkefar. Den er difor vanlegvis våt og sleip. No er den turr, og røter frå tre saman med mold og steinar stikk opp av bakken. Råulla er turr, mjuk og varm å ta på. Den luktar sauefjøs. Nokre stader klumpar ulla seg i små tova dottar, buktar seg nedover skråninga, snor seg rundt steinar og mellom røter som stikk opp av bakken. Imiterer liner i stien og i landskapet rundt. Fargane og formene gir eigne

Materialet som vert prøvd ut denne gangen, er blå og raud saueull. Eg ønskjer å sjå korleis dei to kontrastfargane syner att mot det grønne graset. Ut i frå egne erfaringar med barn frå barnehage, har eg også ei forforståing om at barn ofte vel kontrastfargar når dei får lov til å velje fargar sjølv.

Først vert den blå ulla lagt nedover bakken. Det høge graset gjer at den syner dårleg att mot den grønne bakgrunnen. Det vert prøvd med ei litt større mengde, men heller ikkje dette fungerer optimalt. Ønskjer heller å prøve ut korleis dei to fargane raudt og blått saman fungerer mot den grønne bakgrunnen. Graset er cirka 40 cm høgt, og ulla blir difor liggande delvis oppå graset. Eg trakkar graset ned, både fordi ulla lettare skal legge seg, men også fordi det skal vere lettare for små barn å bevege seg rundt installasjonen. Nytt overblikk. Ullformasjonen vert først iakttatt i fugleperspektiv, deretter i froskeperspektiv. Eg set meg i knestående for å fange inn det som kan inngå i barna sitt synsfelt, og prøvar ut korleis ulla følgjer linjer i området; bekkefar, stiar, greiner, røter i området vert prøvd mimia og stilisert. Ei større mengde ull vert lagt ned over og ut over ei større flate i den svakt hella skråninga. Ved første augekast, tykkjer eg at dei to fargane med ull skil for mykje lag. Ved å sentrere meir vil dei truleg kommunisere betre med kvarandre. Ulla vert iakttatt både frå foten av bakken og frå bakketoppen att. Ny sentrering, både for at det skal fungere betre for barna sitt synsfelt, men også fordi det fungerer godt som eige synsinntrykk.

Dei seks bilda under viser noko av denne prosessen slik den vart gjennomført.



Figur 30 Blå ull i høgt gras



Figur 31 Blå ull i nedtrakka gras



Figur 32 Blå og raud ull i bakke



Figur 33 Blå og raud ull saman



Figur 34 Sentrere meir...?



Figur 35 Sentrere enda litt til...?

### Utprøving 3 Montering av vask

Eit viktig omsyn ved montering, er tyngda på vasken. Vasken kan vere farleg for små barn, sidan den kan velte over barna om den er dårleg festa. Fleire monteringsalternativ vert vurdert; legge vasken på bakken, eller henge den høgt opp i eit tre? Desse alternativa forkastast raskt, då montering i tre vert for komplisert, i tillegg til at det ville ha vanskeleggjort ei kroppslig tilnærming. Å legge den på bakken kunne ha vore eit alternativ for å fremje underleggjering, men er uaktuelt med omsyn til barna si sikkerheit.

Utprøvingar vert til slutt gjort både på aust- og sørveggen av gapahuken. Store aluminiumsbøylar vert valt som oppheng, med gjennomgåande skruar og beslag av stor dimensjon. Den største utfordringa er å henge vasken opp der den visuelt fungerer best. Det må også takast omsyn til barnas høgde. Barnas synsfelt er det som til slutt avgjer endeleg plassering. Vasken vert til slutt hengt på gapahukens austvegg<sup>52</sup>

<sup>52</sup> Sjø Figur 36 Bilde 1-3: Utprøvingar med montering av vask



Figur 36 Bilde 1-3: Utprøvingar med montering av vask

#### Utprøving 4 Underleggjering av vasken



Figur 37 Vask med raud og blå ull

På eit baderom er en vask vanlegvis rein og innbydande. Eg vel difor å la vasken her vere skiten, fordi eg trur dette vil vere med på å underleggjere meir enn om vasken hadde hengt der rein og fin. Eg let ein raud ulltråd ”renne” ut av krana med kaldtvatnsymbol og ein blå komme ut av varmtvatnskrana. Ut av det kvite plastrøyret under vasken ”renn” det ut ull som blandar seg med den raude og blå ulla som ligg

i bakken. Heilt mot slutten, vert det gøymd eit nøste med form som ein kube i enden av den raude tråden. Inni nøstet er det gøymt ein pleksiglasbeholdar med karda ull og eit lite lykketroll inni. Eit lite blått nøste vert hengt i enden av den blå tråden<sup>53</sup>. Desse ”renn” ut av dei to koparrøyra under vasken, og ligg delvis skjult i graset.

#### Kva tilbod (*affordances*) gir vasken?

Eg ønskjer å pirre barna si nysgjerrigheit ved å tilføre blå og raud ull til vaskens kraner. Barna har truleg forventning om at vatn skal komme ut av kranene. Eg morar meg over dette, og

<sup>53</sup> Sjå Figur 41 Lite blått nøste

tenkjer at eit barn kanskje også vil kunne reagere slik. Vaskens to kraner innbyr til aktivitet, og mest truleg veit barna at kranene må skruast på for at det skal renne vatn. Det kubeforma nøstet som ligg delvis skjult i graset heng ut av ein av vaskens kraner<sup>54</sup>. Dersom barna startar med å surre opp tråden som er festa rundt pleksiglaskuben, vil dei gradvis komme til å sjå innhaldet. Dette kan føre til *utforsking* og *undring* noko som truleg vil pirre barna si nysgjerrigheit.

Å gøyme dei to objekta er gjort ut i frå ei forståing om at barn likar å leite etter ting. Trådane vil truleg føre dei på nokre spor, og kanskje bidra til å pirre utforskartronga deira. Den største faren med å legge ut så mange objekt, er forvirringa som kan oppstå. Eg vurderer difor å ta vekk eitt av nøsta, men tenkjer at om dei vert gøymt godt under det høge graset, vil dette kanskje underleggjere i større grad enn om eg let det vere.



Figur 38 Vask på vegg



Figur 39 Sluttprodukt

---

<sup>54</sup> Jamfør Figur 40

## Kva tilbod (*affordances*) gir den ferdige installasjonen<sup>55</sup>?

Figur 37 er tatt i froskeperspektiv, i den hensikt å prøve å skape eit visuelt bilde av kva som vil møte barna når dei kjem til naturleikeplassen. Kontrastane mellom dei to primærfargane mot den grønne bakgrunnen fungerer visuelt godt, og sidan barn ofte likar sterke fargar, vil fargane truleg pirre barnas synsintrykk. Eg er likevel usikker på korleis barna vil reagere i møte med installasjonen. Dersom barna tykkjer installasjonen er visuelt tiltalende, vil dei truleg stoppe opp og *undre* seg over det dei ser. Sidan ulla ligg laus på bakken vil den kunne innby til *utforskande* aktivitet. Ulla som kjem ut av kranene og røyra vil også truleg føre til taktilitet. Det vesle nøstet som ligg ved fotenden av bakken<sup>56</sup>, og det kubeforma nøstet ved vasken<sup>57</sup> ligg gøymt under graset. Dette vil ikkje barna kunne sjå utan at dei følgjer etter tråden. Kranene på vasken vil også kunne føre til kroppsleg *utforskande* aktivitet.



Figur 40  
Kubeforma nøste med raud tråd



Figur 41 Lite blått nøste



Figur 42 Saelort i ulla

---

<sup>55</sup> Det er dessverre ikkje mogleg å gi att heile installasjonen i same foto på grunn av installasjonen sin storleik, og fordi terrenget skapar utfordringar for kameravinkelen. Vasken kan sjåast i bakgrunnen, cirka 15 meter lenger oppe i bakken. Filmfil som viser heile installasjonen ligg vedlagt på DVD.

<sup>56</sup> Sjå Figur 45 Lite lilla nøste ved fotenden av bakken

<sup>57</sup> Sjå Figur 40  
Kubeforma nøste med raud tråd





Figur 43  
Vask med ull ut av røyra



Figur 44 Tvinna ull på bakke



Figur 45 Lite lilla nøste ved fotenden av bakken

#### 4.2.2.2 Installasjon 2: Ulltre med tilhørende objekt



Figur 46 Gamalt furutre

På barnehagens naturleikplass, står eit gammalt furutre, nakent og aleine på toppen av ei skråning, litt i bakkant av gapahuken. Dei avsagde greinene står att som småstubbar, halvrotne. Treets mørke røter ligg delvis oppå bakken, og syner godt mot den lysebrune marka som er dekkja med furunåler, bark, kongler og sauelort. Trekruna sit høgt oppe på treet, og er framleis i live, sjølv om den ikkje er så tett og kraftig som på eit ungt friskt tre. Lyset trenger gjennom trekruna, og gir eit fint lysspel mot bakken.

Treet gir først assosiasjonar mot ein indianertotempel. Deretter dukkar ein tanke opp om at eit tre og eit menneske har dei same grunnleggande behova (næring, lys, varme,

omsorg). Barken beskyttar treet, på same måte som ull kan beskytte eit menneske og tilføre

varme. Treet sine røtter kan symbolisere menneskets føter, og held det i balanse så det ikkje fell over ende. Greinene er treet armar.

I etterkant av denne opplevinga lagar eg no skisser av treet med utgangspunkt i ideen ovanfor. Dette arbeidet viser seg å vere viktig i ei tidleg problemløysingfase. Etter kvart som den skapande prosessen held fram, og arbeidet fokuserer meir på materialet og objekta som konkrete didaktiske verkemiddel, vert symbola og metaforane lagt til sides. Ulla følgjer med vidare i prosessen, men no som undringsobjekt.

### Utprøving 1 Ull på tre

Ideen med å nytte ull i denne installasjonen, spring altså ut av ideen om at ulla fungerer som varmekjelde for menneske og dyr. I overført tyding vil dette treet altså kunne beskyttast med ull.



Figur 47 Ulltre under arbeid

Foto: Jan M. Loftesnes

Eg gjer ei vurdering om å prøve ut farga ull i staden for naturull. Konkluderer med at naturulla er meir interessant i denne installasjonen, fordi eg tykkjer den kommuniserer betre visuelt med den omliggande naturen enn det den syntetisk farga ulla gjer. Først limast ulla direkte på treet bark ute. Dette fungerer dårleg, då limen ikkje vil feste seg på grunn av den fuktige trestammen. Same utprøving vert gjort på liten turr trestubbe inne, men med same resultat. Ulla vert no prøvd på trestammen med lanolingarn. Eg surrar den rundt, noko som fungerer tilfredsstillande. Garnet vert valt fordi eg ønskjer å bruke mest mogleg miljøvenleg og lett nedbrytbart materiale.

Vårulla let seg ikkje feste med tråd til stammen på grunn av for korte fibrar. Det vert heller nytta haustull og ull frå heile fellar frå villsau, då desse heng saman i større stykke. Fibrane er lenger, men feittstoffet gjer at ulla heng meir saman. Vårulla eignar seg godt til å markere treet sine røtter, og vert lagt på heilt til slutt. Det ulendte terrenget og høgda på treet, vanskeleggjer festing av ull så høgt oppe. Stige måtte nyttast.

## Kva tilbod (*affordances*) kan ulla gi?



Figur 48 Ullinstallasjon utan objekt

små barneføter. Eg tenkjer at fargespelet i ulla, i kombinasjon små avsagde trestubbane kan gi barna assosiasjonar mot troll eller fantasidyr.

## Utprøving 2 Ulike objekt

Med utgangspunkt i tankespinnet i innleiinga, startar utprøving av fleire moglege undringsobjekt: mjølkekartong vert fylt med raud ull, hostesaftflaske med erter, saftflaske med saueperler, lykketroll gøymt i naturull i pleksiglaskube, tåtesmökk med blå tråd, treningsdrikkeflaske fylt med lakrissnøre m.m. Tanken bak desse utprøvingane er å ta utgangspunkt i kjende objekt frå barnas kvardag, og snu opp-ned på meiningsinnhaldet ved å gjere retoriske grep som kan gi rom for *undring*, *utforsking* og *skapande aktivitet*. Ønsket er med andre ord å få barna til å interagere med installasjonen.

Sjølv om treet har åtte avsagde greiner, vel eg ut berre fire behaldarar som sluttobjekt, ut i frå ei vurdering av at for mange objekt kan skape meir forvirring enn undring. Valet av dei endelege objekta er gjort med utgangspunkt i eiga forståing av korleis objekta vil kunne

kommunisere med barna. Felles for dei utvalde objekta, er at dei er bruksting og behaldarar med ei lukka form.



Figur 49 Tåteflaske med Non-Stop



Figur 50 Vatnkanne med ull

For å framandgjere objekta vel eg å fylle dei med ulikt innhald; konkylien fyllast med lys karda naturull, tåteflaska med Non-Stop, Coca Colaflaska med fluortablettar og den vesle blå barnekanna får ull i behaldaren, samstundes som ull kjem ut av opninga på kannen.



Figur 51 Colaflaske med fluortablettar



Figur 52 Konkylie med ull

Objekta heng eg ut frå kvar si avsagde grein etter ein tjukt spunne ulltråd, som syner at dei er ein del av installasjonen. Ut i frå eiga erfaring med barn, veit eg at barn likar å leite etter ting. Objekta vert difor gøymt på ulike stader rundt treet, under ulla og i graset, noko som truleg vil pirre barna si nysgjerrigheit.



Figur 53 Utsnitt av ulltre med tilhøyrande objekt

### **Kva tilbod (*affordances*) gir installasjonen?**

Ønsket mitt er at dei didaktiske verkemidla skal bidra til at barna interagerer både verbalt og kroppslig, og såleis føre til *undring*. Alle objekta er truleg kjende for barna. Spørsmålet er meir korleis barna vil reagere etter at eg har manipulert med dei. Dette vil vere avhengig av kva tidlegare preferansar kvart einskild barn har. Trådane som heng ut frå ulltreet innbyr truleg til å bli dradd i og vil leie barna mot dei ulike objekta/artefaktene. Både Non-Stop og fluortablettar innbyr til smaking. Dersom barna veit at ein konkylie kjem frå sjøen, vil dei kanskje lure på kvifor det er ull inni den. Dei vil også truleg skjønne at det ikkje er mogleg å føre eit fast materiale gjennom mikroskopiske hol i ei tåteflaske. Hagesprøyta innbyr også til interaksjon, fordi mange barn likar å leike med vatn. Dei vil kanskje *undre* seg over dei kvite ulltrådane som kjem ut av hola i tuten, noko som forhåpentlegvis vil skape ein eller annan reaksjon. Plasseringa av objekta rundt omkring i området vil også truleg føre til at fysisk aktivitet.



Figur 54 Små ulltøflar



Figur 55 Fell frå villsau

Treet, som er kledd med ull frå ulike typar sauar, har små avsagde greiner. Desse kan innby til klatreaktivitet. Sidan treet står i ei lett hella skråning, litt i bakkant av naturleikeplassen er det truleg ikkje så lett å få auge på for barna når dei kjem via stien som fører mot naturleikeplassen. Det vert i slutfasen tatt ei avgjersle om å plassere små ulltøflar på stien og fylle desse med ull, slik at barna vert leidd mot installasjonen.



Figur 56 Ferdig installasjon



Figur 57 Trolsk stemning på naturleikeplassen

### 4.2.2.3 Installasjon 3: Badekar med ull



Figur 58 Gamalt badekar

Eit kvitt badekar står aleine på eit jorde. Ei ku som er i nærleiken, går mot karet. Løpjar i seg den flytande væska som er oppi. Karet har altså ein nyttefunksjon, sjølv om det er tatt ut av sin eigentlege kontekst og blitt flytta til eit miljø der eit badekar normalt ikkje høyrer heime. Ein bruksting som framleis er ein bruksting, men som likevel står fram som underleg i denne konteksten...

#### **Utprøving**

Eg bestemmer meg for at badekaret skal fyllast med eit materiale som kan bidra til interaksjon. Fleire alternative materiale vert vurdert, med eit mål om å *gjere det kjende ukjent*. Her er eg først inne på tanken om å bruke materiale frå naturleikeplassområdet; kongler, bark, stein, kvist, mose, sauelort? Kanskje eit piggrådgerde eller eit tau? Når desse alternativa vert forkasta, heng dette primært saman med at eg ønskjer å bruke eit formbart tredimensjonalt materiale som del av aktivitet med barna. Med utgangspunkt i dette vert *ulla* valt som materiale.



Figur 59 Bæææ! Eit badekar med ull

Materialet ull er allereie prøvd ut innandørs i samband med dei innleiande utprøvingane gjennom ulike bearbeidingsteknikkar<sup>58</sup>. I ei av desse utprøvingane vert det nytta karde- og toveaktivitet. Resultata frå utprøvingane, viser at ull kan eigne seg godt i skapande aktivitet med barn. Ideen om å gjennomføre tilsvarende aktivitet utandørs, spring ut som eit resultat av utprøvingane, og vil såleis ligge som eit bakteppe i høve utforminga av denne installasjonen. Med bakgrunn i det som vert klargjort ovanfor, er det difor ikkje gjort spesifikke utprøvingar med ulla på naturleikeplassen i samband med denne installasjonen.

I staden vert ulike utprøvingar av badekaret si plassering på naturleikplassen gjort. Først vert karet plassert litt i bakkant av gapahuken, cirka 30 meter frå stien. Med utgangspunkt i stien prøvst ulike synsvinklar ut. Karet flyttast slik at det fell innanfor barnets synsvinkel, men endeleg plassering vert til slutt gjort på grunnlag av sikkerheita. Karet står nemleg svært ustødig i det ulendte terrenget, då det manglar føter. Ein rundstokk som i utgangspunktet er sitjeplass rundt grua, vert til slutt teke i bruk som støtte for karet. Karet vert sett i eit spor i stokken slik at karet står støtt og trygt. Ull frå to ulike sauerasar fyllast i karet, og fire såpestykke blir lagt i kvart hjørne saman med tre små transparente plastbøtter oppi badekaret. Tre små sitjestubbar som passar til tre barn vert plassert ved badekaret.

---

<sup>58</sup> Sjå vedlegg 10





Figur 60 Ferdig installasjon

### **Kva tilbod (*affordances*) gir installasjonen?**

Badekaret er kvitt og fylt med naturull frå to ulike sauerasar. Fargane står såleis i sterk kontrast til fargane i omgjevnadene. Karet har ei open form, noko som i seg sjølv innbyr til aktivitet. På badekarskanten ligg det små grønne såpestykk<sup>59</sup>, og ved sidan av står det fleire termosar med varmt vatn og store lukka plastdunkar med kaldt vatn. Dei små plastbøttene som står oppi karet rommar cirka ein liter kvar. Samanstillinga av dei ulike objekta innbyr truleg til aktivitet med såpe og vatn, noko eg veit at barna har erfaring med frå tidlegare. Måten objekta er stilt opp på, innbyr truleg også både til *undring*, *utforsking* og interaksjon i form av *skapande arbeid*. Sidan ulla har feit konsistens, litt klissete med stram lukt kan den verke fråstøytande. Barna skjønar kanskje ikkje kvifor det er ull i badekaret i staden for vatn, då dei naturleg nok vil forbinde eit badekar med badeaktivitet. Termosane som står rundt karet har såleis ei praktisk hensikt, men kan også vere med på å verke framandgjerande. Kanskje kunne andre objekt like gjerne vore brukt, for å få same type reaksjon.

---

<sup>59</sup> Forma som rettvinkla prisme

#### 4.2.2.4 Installasjon 4 Overdimensjonert nøste med dekor på gjerde



Figur 61 Spor etter natur

På ein av mine mange vandringer i naturen, oppdagar eg at det heng ulike ting på nettinggjerda i området... Organiske materiale; gras, ulldottar, greiner, kongler, hampetau.... Syntetiske materiale; blå tau, raud tau, plastposar, plastkanner... Spor etter dyr. Spor etter menneske. Spor etter naturen. Spor...

I pilotprosjekt P4 vart ulike teknikkar og materiale testa ut gjennom eigen

saumaktivitet på gjerde. Eitt av materiala som vart testa ut var ull. Erfaringane her viste at både ubearbeidd naturull og bearbeidd ull (lanolintråd) kunne eigne seg godt som materiale i aktivitet med små barn. Maskestorleiken på nettinggjerda gjorde at det var lett å handtere tråd og syreiskap. I tillegg var ulla varm og mjuk å arbeide med. Det harde materialet i nettinggjerdet<sup>60</sup>, gjorde det lett å følgje liner. Barna kan stå eller sitje på huk i gjennomføring av slik aktivitet. Det kan nyttast enkle teknikkar som passar målgruppa. Desse betraktningane har gitt inspirasjon til utarbeiding og gjennomføring av installasjon 4.

---

<sup>60</sup> I dei fleste nettinggjerda vert det nytta aluminium som materiale.



Figur 62 Spor etter sau...

I dei innleiande utprøvingane prøvar eg ut ein gamal teknikk, spinning av ull på ulike handteiner både med naturull og med farga ull<sup>61</sup>. Det å kombinere ein tradisjonell teknikk som spinning med eit nytt uttrykk inspirerer meg til å vidare utprøvingar. Eg ser no føre meg transformasjon frå lite handspunne nøste til eit gigantisk nøste. Ideen med å bruke *forstørring* som verkemiddel i denne installasjonen, kjem etter inspirasjon frå kunstnaren Claes Oldenburg. Eitt av verkemidla han ofte brukar i sine skulpturar er *transformasjon* frå lite til stort, i vekslinga mellom det konkrete og det abstrakte (Ulvestad, 2001a). Deretter kjem ideen med å kombinere nøstet mot eit gjerde; organiske materiale i kombinasjon med harde

materiale. Det vert først vurdert å lage eit gigantnøste beståande av handspunne ull, men på grunn av tidsperspektivet vert denne ideen skrinlagt.

### **Utprøving 1 Papir som rammeverk**

I denne utprøvinga ønskjer eg å prøve ut om papir eignar seg som rammeverk for eit stort nøste. Eg krøllar saman store mengder teiknepapir til ei stor kule, for så å surre tråd rundt papirkula. Dette fungerer ikkje optimalt, då kula si overflate er svært ujamn, og ikkje liknar på eit nøste i det heile tatt. Det er også vanskeleg å få tråden til å henge fast rundt nøstet fordi papiret er for glatt. Dette gjer til at papiret syner gjennom den tråden som er surra på.

### **Utprøving 2 Ballong som rammeverk**

Det vert så gjort ei utprøving med oppblåst ballong som rammeverk. Eg nyttar vårull, fordi denne har kortare fibrar enn haustulla. Dette fungerer heller ikkje etter intensjonen, då motstand i limet og ulla i høve ballongen gjer at ulla klistrar seg saman til ei fast masse. Forma på ballongen er meir pæreforma enn kuleforma. Ballongen vurderast difor som ueigna til føremålet.

---

<sup>61</sup> Sjå foto med kommentarar av utprøvingane i vedlegg 10.

### Utprøving 3 Ball som rammeverk



Figur 63 Fitnessball som utgangspunkt for overdimensjonert nøste

Både halve<sup>62</sup> og heile ballar i ulike storleikar vert no vurdert som alternative rammeverk for eit nøste. Eit halvt nøste plassert på naturleikeplassen kan truleg vere med å skape ei visuell forstyrning, ein illusjon, sidan det vil sjå ut som om ein del av nøstet ligg under bakken. Eg bestemmer meg likevel for å nytte ein heil ball som rammeverk fordi eg trur at det vil invitere til interaksjon. Limeevna fungerer betre no enn sist, fordi underlaget har ei glattare overflate. Det vert brukt vårull, fordi denne har kortare fibrar enn hausutulla, og difor er enklare å feste. Den handspunne ulla vert så surra rundt ballen, slik at den delvis dekkjer naturulla. På grunn av den store dimensjonen på nøstet, og vanskar med å berekne trådomfanget, vert tråden spunne fortløpande i samsvar med behov.

### Utprøving 4 Dekor på gjerde

Utforminga av gjerdeinstallasjonen skjer på ein kald, våt haustdag. Organisk materiale som kan nyttast i installasjonen samlast; kongler, kvistar og lauv i tillegg til ull som alt heng på gjerda i området og medbragt ull frå ulike sauerasar. Handspunne tråd vert nytta til å sy med. Sidan eg i pilotprosjekt P4 prøvde ut ulike saumteknikkar og ulike reiskapar, visste eg at det var best å sy med nålreiskap av stor dimensjon. Tre nye reiskapar vart prøvd ut<sup>63</sup>. Reiskap nr 1 har tidlegare vore ein teltplogg. Denne har eit stort auge, noko som gjer det enkelt å tre tråd gjennom. Den er også lett å sy med, både fordi den ligg lett i handa, men også på grunn av den litt bøygde forma. Nålreiskap nr 2 er eigentleg ei stor sikkerheitsnål. Den er cirka 10 cm lang og smal. Denne er også lett å tre tråd gjennom, men den glir ikkje like lett gjennom maskene i gjerdet på grunn av den lange avlange forma. Nål nr 3 er ei pæreforma

<sup>62</sup> Den eksakte nemninga på ein slik ball er *bosu*.

<sup>63</sup> Sjå Figur 64: 1. Gamal teltplogg 2. Pæreforma sikkerheitsnål 3. Avlang sikkerhetsnål.

sikkerheitsnål. Den er lett å tre, men ligg ikkje særleg godt i handa. Den er difor etter mitt syn den av dei tre nålereiskapane som eg trur vil fungere dårlegast til å sy med for barna.



Figur 64: 1. Gamal teltplugg 2. Pæreforma sikkerheitsnål 3. Avlang sikkerhetsnål

Dei tre bilde visar ulike syreiskapar som vert brukt ved utforminga av installasjonen. Reiskapen heng på installasjonen, og inviterer til interaksjon.

Dei store nettingmaskene sine linjer er lette å følgje. Gjerdets masker er geometriske med ei sekskanta<sup>64</sup> form. Her kan ein følgje nettingmaskene eller dei diagonale linjene i gjerdet. Dersom ein vel det siste alternativet, og snurrar tråden rundt og rundt, og/eller legg til ulike objekt, får linjene i gjerdet likevel eit organisk preg.

Kneståande tilsvararar barna si høgd, difor vel eg denne posisjonen. Eg vel å starte med å sy frå høgre mot venstre, samstundes som eg prøvar å imitere linene i naturen; fjella, åsane rundt, trea, greinene, stien som buktar seg. Prøvar ut ulike organiske materiale. Tråden som eg syr med, er ei forlenging av tråden frå det store nøstet. Dersom perspektivet endrast, endrar linjene seg samstundes. Finn ut at det er beste å snurre tråden rundt dei ulike materiala, kombinert med kjerringknutar. Dette vil truleg også fungere like godt for barna som for meg.

Medan eg syr, kjem ein flokk nysgjerrige sauer. Dei står plutselig rundt meg, men forsvinn raskt når dei forstår at det ikkje er mat å få. Det knakar i greiner, eit ekorn kjem til syne. Ein kvist løsnar, dett ned like i ved. Kvisten tek eg inn i installasjonen på impuls. Det susar og raslar i det vesle lauvet som heng att på trea i området. Lydar frå hjort høyrest, i lag med drypping frå trea og klukking frå bekken som renn like ved. Ein god følelse...

---

<sup>64</sup> Også kalla eit *heksagon*.

## Utprøving 5 Nøstet si plassering



Figur 65 Stort nøste på sti

Det store nøstet vert prøvd plassert på ulike stader både på stien og ved gjerdet. Først vert det gjort ei utprøving der nøstet vert plassert på motsett side av gjerdet, utanfor barna sitt synsfelt. Deretter vert nøstet plassert like ved gjerdet. Begge plasseringane ser ut til å fungere dårleg med tanke på barna sitt synsfelt idet dei kjem til naturleikeplassen. I tillegg konkurrerer nøstet og sjølve gjerdeinstallasjonen visuelt med kvarandre. Nøstet vert difor flytta litt lenger vekk frå gjerdet og mot stien, slik at det ligg i barnas synsfelt når dei kjem til naturleikeplassen.

Tråden på nøstet vert først prøvd hengt opp i trær og busker, lagt under kratt og i graset. Til slutt vert den lagt oppå graset, der den imiterer stiens organiske former, lett synleg for barna, slik at dei kan følgje den mot gjerdeinstallasjonen, cirka 10 meter frå nøstet. Ved gjerdet legg eg små ullhaugar av ulike ulltypar som kan nyttast som materiale i installasjonen.

### Kva tilbod (*affordances*) gir installasjonen?



Figur 66: Handspunne nøste, ca 10 cm diameter  
Overdimensjonert nøste: cirka 75 cm i diameter

Truleg vil nøstet innby til *taktilitet*, då barna mest sannsynleg raskt vil sjå at materialet er ull, i tillegg til at dei har ei forforståing om at ulla i nøstet er mjuk å ta på. Nøstet innbyr truleg til kroppsleg aktivitet på grunn av form og tyngd. Dersom barna rullar på nøstet, vil nøstet gi frå seg ein holklang, noko som skuldast lufttrommet inne i kula. Dette kan også bidra til *utforskande* aktivitet i tillegg til *undring*. Tråden som heng frå nøstet kan også innby til leikprega aktivitet. Barna vil truleg lure på kva som er i andre enden av tråden og få lyst til å følgje etter den. Sidan naturulla luktar ganske stramt og er litt klissete på grunn av feittstoffa, kan den verke fråstøytande.

Gjerdet ligg like ved stien, ved fotenden av sjølve naturleikeplassen er cirka 10 meter langt. Det er delt inn i fire like delar med ein stukk mellom kvar gjerdedel. Gjerdet i seg sjølv kan definerast som eit lerret, fordi det kan nyttast til ein *skapande* aktivitet, noko som er intensjonen i møte 4. Området rundt er kupert, og eignar seg såleis godt til fysisk aktivitet for barn. Den lyse ulla på gjerdet gir god kontrast mot den mørke, gjørmete bakken og det brune lauvet som dekkjer store deler av området. Etter at eigen utprøving er avslutta, vert reiskapen att som ein del av installasjonen gjerdet, noko som kan føre til at barna blir nysgjerrige og ønskjer å interagere. Tråden som heng ut frå gjerdet og som fører mot det store nøstet vil også kunne setje i gang *skapande* aktivitet. Dei store nettingmaskene i gjerdet vil kunne fungere godt for små barnehender. Den store maskevidda mogleggjer også syng sjølv med vottar/hanskar på. Materialet ull leiar varme, noko som truleg også vil kunne kompensere for det kalde nettinggjerdet.



Figur 67 Utprøving med gigantnøste ved gjerdeinstallasjon



Figur 68 Gigantnøste

### 4.2.3 Drøfting av eige skapande arbeid i høve egne roller

Gjennom egen skapande prosess har eg skapt installasjonar for små barn med eit didaktisk utgangspunkt. Installasjonane har såleis blitt skapt og analysert i ein vekselverknad mellom mine ulike roller som forskar, skapar og som pedagog med utgangspunkt i det dobbelte ego-omgrepet (Halvorsen, 2007). Eigen skapande prosess har såleis klare parallellar til Oldenburgs måte å jobbe på (Ulvestad, 2001a). I botn ligg egne formalestetiske vurderingar i høve kvar installasjon og dei tilhøyrande materiala/objekta, og ut i frå deira tilbod (*affordances*) sett i høve barnets moglege intensjonalitet. Dette har gitt meg ny innsikt i korleis dei ulike materiala/objekta kan fungere, både i høve til kvarandre i ein installasjon men også i nye kontekstar.

Gjennom å skape i naturen har alle sansar blitt tekne i bruk. Tida som er brukt på naturleikeplassen har dermed gitt ei multimodal kroppsleg sanseoppleving. Ved å lære av egne erfaringar gjennom egne skapande prosessar i naturen, har eg prøvd ut ulike teknikkar, materiale og objekt som didaktiske verkemiddel. Ei slik oppleving har klare likskapar med det Moser (2007) karakteriserer som *embodiment*. Dette betyr at eg har *interagert* med installasjonane og med naturen på ein måte som også har gitt ei god følelsemessig oppleving, der naturen har blitt ein del av eigen prosess. Gjennom ei leikprega tilnærming, har impulsen i stor grad styrt eige skapande arbeid. I det Winnicot (1971) karakteriserer som *eit tredje rom*, har den skapande impulsen oppstått som ein stad der sanseimpulsar har blitt danna i indre bilete og form. Opplevinga av tid og stad har tidvis vore borte. Eg har tidvis vore i mi eiga verd der arbeidet har vore så intenst og fordjupande at det truleg kan karakteriserast som ein *flowtilstand* (Ørsted Andersen, 2006) eller ei *trancendent* oppleving som Funch (2000)



omtalar dette som. Ein slik tilstand beskriv han som ei *estetisk oppleving*, som kjenneteiknast av eksistensiell djupn som er ulik frå kvardagserfaringane våre. Slike prosessar skjer i en sinnstilstand der heile bevisstheita vår er konsentrert om eit verk. Dette samsvarer også med det Dewey (2008) seier om at ei heilskapleg sterk estetisk erfaring kan kjenneteiknast som noko vi *gjer og gjennomgår* i ein vekselverknad mellom naturen og omgjevnadene. I følge han har vi ei erfaring når vi når fram til ei fullbyrding med det materialet vi erfarer (ibid).

Eigen skapande prosess har gått føre seg med utgangspunkt i barnas moglege *verbale og kroppslege reaksjonar* i møte med dei fire installasjonane. Det har såleis viktig å lage installasjonar som skulle stimulere barna til *undring, utforsking og skapande arbeid*. Med utgangspunkt i Sjklovskij (2003) sitt omgrep underleggjering er *det kjende* prøvd gjort *ukjent*. Gjennom å gjere *romlege forstyrningar* naturen har ønsket vore at installasjonane ville provosere barna slik at ulike *kroppslege og verbale reaksjonar* trådde fram gjennom *undring og utforsking av materiale og objekt*, og gjennom å *skape* i naturen.

I gjennomføringa av dei fire installasjonane, har det lagt som ein premiss for arbeidet at feltundersøkinga skulle ha to ulike didaktiske tilnærmingar (fase 1 og fase 2). Installasjon 1 og 2 vart såleis laga med tanke på at eg som pedagog skulle ha ei delvis tilbaketeikt rolle, medan eg i fase 2 skulle ha ei meir aktiv rolle, som instruktør. Dei to didaktiske tilnærmingane har såleis påverka dei ulike vala som er gjort under vegs i eigen skapande prosess.

### 4.3 Feltundersøking

I føregåande kapittel vart dei fire installasjonane som skal fungere som didaktiske verkmiddel i feltundersøkinga presentert. Først i dette kapitlet vil eg gi ei kort oppsummering av forundersøkinga som vart gjennomført med dei deltakande barna i forkant av dei fire møta på naturleikplassen. Deretter vil det bli gjort greie for barnas kroppslege og verbale reaksjonar i møte med dei fire installasjonane på naturleikplassen. Her vil dei viktigaste funna bli presentert gjennom ulike døme, gitt att i *filmsekvensar* basert på videoobservasjonane, og knytt opp mot i dei tre variablane *undring, utforsking og skapande arbeid*. Sekvensane inneheld både observasjon av barnas handlingar og direkte sitat frå samtalesekvensar, for slik å kunne gi eit mest mogleg realistisk bilete av situasjonen. Sekvensane vil bli illustrert med foto.

### 4.3.1 Forundersøking på naturleikeplassen

Det vart gjennomført ei forundersøking med dei seks deltakande barna på naturleikeplassen tre dagar før igangsetjing av sjølv felatarbeidet. Hensikta med forundersøkinga var at barna skulle bli trygge i situasjonen med kamerafolk til stades, for å unngå for mange feilkjelder vidare. Det var også viktig å få testa ut filmkamera i høve til uteområdet (lys/lyd) i tillegg til testing av eigen samtaleteknikk.

Erfaringane etter forundersøkinga viste at det vart ei utfordring å observere seks fysisk aktive barn, sjølv med to filmkamera. Det vart difor bestemt at det var heilt naudsynt med to kamera i dei neste to møta for å få med flest mogleg detaljar. Prosjektlearar skulle i utgangspunktet både fotografere, notere og observere under møta. Dette viste seg å fungere dårleg i dette formøtet. Det vart difor gjort ei avtale med førskulepedagogen om fotografering i dei neste fire møta, slik at prosjektlearar fekk fullt fokus på rolla som deltakande observatør vidare. Det vart avgjort at refleksjonslogg skulle skrivast i etterkant av møta, slik at dette ikkje forstyrra samværet med barna. Observasjonane viste også at prosjektlearar hadde ein tendens til å stille lukka spørsmål i samtalsituasjonen med barna, noko som var viktig å ta med vidare.

Datamaterialet viste at barna var svært kontaktsøkande i høve dei to filmande elevane og medielærar. Dette var forventta, og fungerte heilt uproblematisk sidan funn frå dette møtet ikkje skulle inngå i datamaterialet. Det vart gjort avtale med elevane om at dei måtte prøve å unngå å gå for tett opp i barna ved filming, og heller ignorere barna i størst mogleg grad.

### 4.3.2 Analyseprosessen

I denne delen vil det bli gitt ei beskriving av framgangsmåten som er nytta til analyse av datamaterialet i feltundersøkinga.

Det som kjenneteiknar eigen analyseprosess, er at den har vore under konstant utvikling og endring, etter kvart som nye meiningsberande einingar har vakse fram av datagrunnlaget. Analysen er inspirert av Strauss & Corbin (2008). Data frå møta fase 1 er først blitt analysert, deretter data frå fase 2. Til slutt er data frå fase 1 og fase 2 blitt samanlikna<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Dokumentasjon av eigen analyseprosess er å finne i vedlegg 11.

Karakteristisk for eigen analyseprosess, er at den følgjer eit kryssløp som er utfordrande å rekonstruere nøyaktig. Det er likevel gjort eit forsøk på å gi att prosessen steg for steg i teksten under:

### **Steg 1: Gjennomgang og transkripsjon av datamaterialet**

Det vart brukt god tid på å gå gjennom filmmaterialet, noko som var viktig for å få eit heilskapsinntrykk av datamaterialet. Videomaterialet frå kvart møte vart først spelt av mellom 2- 4 gonger. Det vart samstundes skrive ned små stikkord, som kunne ha relevans inn mot vidare arbeid. Deretter vart materialet transkribert. Allereie i starten av transkripsjonsarbeidet utkrystalliserte det seg tre analyseområde. Tanken var at denne systematiseringa ville lette arbeidet med å kategorisere materialet vidare. Her kan ein trekke liner mot det Corbin & Strauss (2008) omtalar som *Open Coding*. Dette inneber at ein møter datamaterialet med eit ope sinn og ei open haldning til kva datamaterialet fortel. Allereie under den *opne kodingsprosessen* dannar ein seg såleis ei oppfatning om korleis kategoriane kjem til å forhalde seg til kvarandre.

### **Steg 2: Systematisering, kategorisering og første fortetting av datamaterialet**

Det ferdig transkriberte materialet vart i neste omgang systematisert og kategorisert i ei tredelt matrise, i tre hovudkategoriar (matrise 1). Heilt i starten av analyseprosessen vart kategorien *fysisk tilnærming* nytta. Dette vart seinare endra til kategorien *kroppsleg tilnærming*, då det kroppslege også kan omfatte mimikk og gestikulasjon. Kroppsleg tilnærming vart såleis meir dekkande for innhaldet i kategorien. Dei tre kategoriane: *Hjelpespørsmål frå prosjektleiar*, *Kroppslege reaksjonar* og *Verbale/non-verbale reaksjonar* vart såleis dei endelege kategoriane i analysen, og desse vart sett opp i tre kollar. Denne måten å kategorisere på, er slik eg vurderer det, samanfallande med det Strauss & Corbin kallar *open coding* (Strauss & Corbin, 2008). Eg ønskte å sjå om nokre av orda og omgrepa som vart brukt, gjekk att i datamaterialet, og om dei kunne setjast inn under hovudkategoriane.

Ord og omgrep i dei ulike kategoriane vart difor *fargekoda* fortløpande, og innhaldet i kvar kategori vart bestemt etter kvart, og sett opp i eige felt øvst i matrisa. Etter å ha famla litt fram og tilbake i materialet, dukka det opp fleire nye underkategoriar somkjenneteiknar barnas reaksjonar. *Kroppslege reaksjonar* vart no delt inn i to nye underkategoriar: */Grøn: Utforsking/tilnærming til installasjonane (også mimikk/gestikulasjonar)* og *Turkis: bruk av sansane*. *Verbale reaksjonar* blir delt inn i to nye underkategoriar: */Rosa: Undrande*

*tilnærming/overraskande reaksjonar/ og Gul: Barnas reaksjonar på spørsmål frå prosjektleiar.*

Den største utfordringa vart no å finne ein kategori til plassering av barnas *non-verbale* reaksjonar. Etter fleire gjennomlesingar av datamaterialet, vart til slutt *non-verbale* reaksjonar plassert under kategorien *verbale reaksjonar*, med ei presisering av kva *non-verbale* reaksjonar det vart sett etter i datamaterialet. I tillegg vart reaksjonar knytt til *det estetiske* kategorisert i to ulike kategoriar: */Grågrøn: Reaksjonar knytt til det formalestetiske/ og Grå: Reaksjonar i møte med materialet/objekta*. Det vart også laga hjelpespørsmål som skulle bidra til å gi auka innsikt i datamaterialet: *Kva er det barna reagerer på kroppsleg/verbalt/non-verbalt? Korleis handlar dei?* Dei førebelse ”svara” på spørsmåla vart sett opp i nye felt nedst i matrisa. Ideane som dukka opp fungerte som meiningsfortetting. Desse ”svara” vart definert som *funn*. Fargekodinga gjorde det enklare å finne samanhengar i datamaterialet, i tillegg til at det gjorde datamengda meir handterleg<sup>66</sup>.

### **Steg 3: Andre fortetting av datamaterialet**

Materialet vart no fortetta på nytt, og sett opp i ny matrise (matrise 2) i to separate kolloner<sup>67</sup>. Her vart det gjort nokre små endringar/presiseringar i kategoriane, i tillegg til at utsegn, oppstillingar og meiningsseiningar med liknande innhald vart slått saman.

### **Steg 4: Tredje fortetting av datamaterialet**

Det vart no gjort ytterlegare fortetting i matrise (3) med to kollonner med utgangspunkt i fase 1 og fase 2: *Verbale og kroppslege reaksjonar*. Prosjektleiar sine kommentarar vart no klypt inn i matrisa, slik at dette passa betre til presentasjon av funn og vidare analyse i sjølve avhandlinga, med ei førebels fortetting av fase 1 og fase 2. Denne fortettinga utgjør grunnlaget for oppsummeringa av presentasjon av funn frå fase 1 og fase 2 i avhandlinga.

### **Steg 5: Fjerde fortetting av datamaterialet**

Ut av denne fortettinga vart det laga ei ny fortetting (matrise 4) med ei oppsummering av funna. Den grågrøne og grå kategorien vart no slått saman til ein kategori: *Verbale og kroppslege reaksjonar knytt til å skape*. Gjennom *selektiv koding* (Postholm, 2010) har dei

---

<sup>66</sup>Her har eg valt å ta med døme frå møte 1, som illustrerer framgangsmåten i steg 2. Dette ligg i vedlegg 11.

<sup>67</sup> Sjå døme frå analyseprosessen, vedlegg 11.

meningsberande einingane no altså blitt redusert til dei tre kjernekategoriene *Undring*, *Utforsking og Skapande* arbeid. Til slutt vart teksten komprimert og redusert heilt ned til det utforska fenomenet sin *essens* i kategoriene *Verbal og kroppsleg interaksjon*. Under arbeidet med denne matrisa merka eg at det var *metning* i datamaterialet, sidan det ikkje dukka opp nye funn.

### **Steg 6: Visualisering av hovudfunn**

Hovudfunna vart no ført over på små kartotek kort, som vart lagt ut over golvet og sett saman på ulike måtar i høve til kjernekategoriene. Gjennom denne visualiseringa vart det enklare å sjå samanhengen mellom dei ulike kategoriene, samstundes som det då vart enda tydelegare at dei ulike kategoriene overlappa kvarandre. Det vart såleis vanskeleg å framstille kategoriene kvar for seg eller å finne "rett" kategori. Dette kallar Nilssen *dobbeltkoding*, noko som ikkje er heilt uvanleg i kvalitative analyser, hevdar ho (Nilssen, 2012). Til slutt vart dei små kartotek korta limt over på stort flip-overark og hengt på vegg, slik at det skulle bli lettare å behandle funna vidare<sup>68</sup>.

### **Steg 7: Utarbeiding av matrise som grunnlag for samanlikning av funn frå fase 1 og 2**

I neste omgang vart alle funn no samla og konkretisert i ny matrise, ført over på flip-overark. Funna vart samanlikna på tvers av fasane (sjå vedlegg 11, steg 7a) for å finne ulikskapar/likskapar i datamaterialet. På bakgrunn av denne oversikta, vart det laga ein stilisert figur<sup>69</sup> som vil danne utgangspunktet for drøftinga i kapittel 5.2.3: Samanlikning av fase 1 og 2.

Til slutt vart alle funn samla i ein ny modell. Som det går fram av vedlegg 11, steg 7b, overlappar/grip dei ulike kategoriene framleis inn i kvarandre. På bakgrunn av denne skissa vart hovudfunna til slutt samla ein hovudmodell som syner undersøkingsfeltets kategoriar og struktur med funn, og som vil danne utgangspunktet for vidare drøfting i kapittel 5.2.

Analyseprosessen som er gitt att ovanfor, utgjer såleis grunnlaget for beskrivinga av dei mest sentrale funna frå undersøkinga som vil bli presentert i neste del.

---

<sup>68</sup> Sjå vedlegg 11, steg 6.

<sup>69</sup> Sjå figur 87

### 4.3.3 Presentasjon av funn

I teksten ovanfor er det gitt ei beskriving eigen analyseprosess. I neste del vil dei mest sentrale funna frå kvart av dei fire møta vil bli presentert. Beskrivingar av handlinga baserer seg på videoobservasjonane, og er henta frå analysegrunnlaget. Teksten som står i hermeteikn, er transkribert tekst eller tekst utarbeidd med utgangspunkt i egne refleksjonsnotat. Sekvens 1 i kvart møte vil bli presentert. Sekvensen viser barna sine augneblinksreaksjonar, fordi desse funna blir sett på som svært interessante med tanke på vidare drøfting. Det er vidare plukka ut ulike sekvensar<sup>70</sup> (2, 3, 4...osb) frå det transkriberte datamaterialet som også er med på å svare på problemstillinga og å bygge opp under funna. Det følgjer først ei lita oppsummering som viser essensen frå kvar sekvens. I tillegg presenterast hovudfunna til slutt i ei kort oppsummering etter kvar av dei to fasane.

#### 4.3.3.1 Fase 1

### **Møte 1 Installasjon: Vask på vegg med ull i bakke**

#### **Sekvens 1:**

Barna startar umiddelbart med å plukke opp ulla frå bakken og begynner å gå oppover i bakken med fanget fullt av ull. B4 spring mot vasken, medan to andre barn hylar frydefullt: B1: "Oj, noko blått og raudt! B2: "Æhhhh! Blått og raudt." B2: " Ja ull! Rosa ull!" Tre andre barn følgjer etter. B3:"Rosa!" B4: "Farga ull!" B3: "Og blå!" B5: "Rosa og blå! B4: "Sjå dette! Ulla til sauene her då? Det er ulla til sauene!" B1 set seg heilt nedst i bakken, kjenner på ulla, luktar. Barnet finn eit lite garnnøste som ligg skjult under graset. B1: "Hææ-hæ? Eit garnnøste?" B2: " Ja. Ull." B2 løftar opp garnnøstet, luktar på det og seier til seg sjølv: "Eit garnnøste igjen? Eit garnnøste igjen?"

---

<sup>70</sup> Dette er utvalde filmsekvensar frå datamaterialet



Figur 69 ”Sjå dette! Ulla til sauen her då?” Foto: Marit Raunehaug Erlandsen

B3 og B4 bærer med seg ulla oppover i bakken, og går mot vasken, medan dei utbryter: B3: ”Hææææ?” B4: ”Hæææ?” B1, B2 og B5 ser så plutsleg vasken som heng på gapahuken øvst i bakken, og ropar: ”Sjå der oppe! Vasken!” B3 og B4 står no ved vasken og betraktar den. Dei to siste barna spring så mot vasken med fanget fullt av ull. Eitt av barna (B6) held seg i bakkant, kjem ei stund etter dei andre saman med førskulepedagogen. B6 seier ingenting under heile denne sekvensen, står litt i bakkant og betraktar, medan og smiler.

Alle barna står no rundt vasken og betraktar den medan dei ventar på at prosjektleiar skal komme. To av barna begynner å dra i trådane som ”renn” ut av kranene. Klarar ikkje å dra dei ut. Drar i trådane. Frydefulle hyl høyrst. B2: ”Prosjektleiar, kom! Kva er dette for noko?” Barna ler høgt. Eitt av barna finn plutsleg ein boks som er surra ulltråd rundt, som er festa til ein av trådane som heng ut frå eitt av røyra under vasken. Denne ligg litt på sida av vasken. B3: ”Hæ?” B1: ”Vi tar opp den! Vi tar opp den!” B2: ”Vi må ta av denne!” Barna meiner tråden. B2: ”Å det var løge!” B1: ”Pakke!” B3: ”Korleis skal vi få av ulla?” B1: ”Eg veit ikkje da.” B4: ”Kanskje ein kasse med ull???” B2: ”Det er surra inn!” B2: ”Ja! Hey! Det er ull inni!” Barna samhandlar no om å fjerne ulla som er surra utanpå boksen. Eitt barn dreg i tråden for å få den av, medan eit anna barn held boksen fast. Barna deltek vekselvis med å få ulltråden av boksen. B6 er framleis ikkje med i samtalen, men betraktar alt som skjer på cirka ein-to meters avstand frå dei andre barna.

### Oppsummering sekvens 1:

Det mest framtrèdande funnet i denne sekvensen er at barna *brukar heile kroppen* i møte med installasjonen. Såleis kan ein seie at barna *interagerer* med installasjonen. Felles er at barna

*brukar alle sansar* i nærkontakt med materialet. Dette visast att på ulike måtar. Nokre barn stoppar først opp ved foten av installasjonen for å *undersøke* næmare eit ullnøste som dei finn i graset. Dei luktar og kjenner på materialet. Fem av seks barn bærer ull i fanget oppover bakken<sup>71</sup>. Dei *undrar* seg over det dei ser, noko som kjem til uttrykk i eit lydhermande språk: ”Kva er dette for noko?” ”Hææææ???” og i dialogen barna i mellom, til dømes: ”Å det var løge!” I tillegg viser dei *glede*, noko som høyrast att i frydefulle hyl, men også i gestikulasjon, mimikk og kroppsspråk. Barna viser ingen form for sperre, er ikkje tilbakehaldne. Prosjektlear har ei tilbaketrekt rolle i denne sekvensen. Ingen spørsmål vert stilt, og ingen korrigeringar vert gitt frå prosjektlear.

Eit anna sentralt funn, er at barna samhandlar med kvarandre for å finne ut av ting. Dei fører dialog med kvarandre, og ikkje med prosjektlear, som bevisst held seg litt i bakgrunnen. Omgrepa barna nyttar viser at dei har kunnskap om materialet ull. Dialogen viser også at dei vert overraska over at ting ikkje er slik det brukar å vere, men også litt frustrerte over at dei ikkje finn ut av ting.

## **Sekvens 2 (første del):**

Barna bærer/fraktar med seg ulla frå bakken vidare mot eit tre som ligg like ved vasken og begynner vekselvis å legge/henge ulla opp i treet, medan dei pratar med kvarandre om kva dei skal lage:

”B1: Vi skal lage sau. Sant vi må lage sau? B2: ”Ei maskina.” B3: ”Vi må lage ein sau av ulla”. B1: ”Vi skal lage ein sau. B4: Det kjennest ut som sau. B5: ”Vi skal lage ein sau”.

Barna går fram og tilbake medan dei hentar meir ull og bærer frå bakken og vidare opp til treet, medan dei held fram med å diskutere kva dei skal gjere:

B1: ”Eg må lage ein sau. Eg trur det tek lang tid?” B3: ”Jammen vi skal lage ein sau! B2: ”Ei maskina! Nett som ei maskina!”

Prosjektlear: ”Når de tek i ull, kva kjennest det ut som då?” Barna svarar ikkje Prosjektlear...

Tre av barna forflyttar seg no, og begynner å legge ull oppå taket til ei leikehytte som ligg like ved. Dei spring fram og tilbake medan dei held fram med å prate om kva dei lagar. Fraktar ulla frå bakken og opp til hytta, cirka 15 meter kvar veg.

---

<sup>71</sup> Det sjette barnet kjem til naturleikeplassen saman med mor si, ei stund etter dei andre borna. Dette er truleg årsaka til at barnet si merksemd er meir retta mot mor i skogsholtet enn mot det som skjer i møtet med installasjonen. Dette ser ein tydeleg, då barnet heile tida snur seg mot holtet der mora gøymer seg. Barnet er difor ikkje rekna med i observasjonsgrunnlaget.



Prosjektleiar: ”Kva syns de ulla liknar på då?” Barna er så oppslukt med aktiviteten at dei ikkje ensar spørsmåla til Prosjektleiar.

B1: ”Kven har gjort det før???” Barnet hylar og utstøyter eit hvin. Ho syng og pratar vekselvis med seg sjølv medan ho jobbar: B2: ”Me trengje det! Me skal lage ein sau, sant?” B3: ” Ja me skal lage ein utruleg sau; ein fine rosa sau!”

### **Oppsummering sekvens 2 (første del):**

Barna er svært opptekne med å *skape medan dei leikar*; lagar sau/maskin av ulla dei bærer fram og tilbake. Barna fører dialog med kvarandre og samhandlar om kven som skal gjere kva. Er djupt konsentrerte medan dei *utforskar* installasjonen. Barna viser at dei har forståing for omgrepa dei nyttar i høve materialet. Lydnivået er svært høgt, då barna hylar/hviner, noko som tyder på at dei er glade. Barna kontaktar ikkje prosjektleiar gjennom denne sekvensen. Prosjektleiar stiller eitt spørsmål som ikkje blir besvart. To av barna flyttar seg, startar med ny aktivitet, men med same materiale. Eitt av barna viser glede medan ho skapar; ho syng og pratar vekselvis medan ho jobbar. Prosjektleiar spør eit nytt spørsmål mot slutten av denne sekvensen. Ingen av barna svarar prosjektleiar no heller. Barna verkar oppslukte i eigen aktivitet, noko som kan vere eit teikn på *undring*.

### **Sekvens 2 (andre del):**

B1 er i ferd med å ta ull opp i fanget sitt for å bære vidare til hytta ho held på med å lage, då ho brått ser vasken att, og den raude og blå ulla som ”renn” ut av røyret under vasken. Barnet går tilbake til vasken, drar ulla spontant ut, og hviner deretter høgt på grunn av det uventa som skjer:

B1: ”Det kjem vatn ut av røyret. Æhhhhhh !!!” B1: ”Der kom vatnet ut!”

Det kjem umiddelbart eit nytt barn til for å sjå, men ho går vidare då ho ikkje skjønar kva som har skjedd. Dei andre barna held fram med å springe fram og tilbake med ulla som dei legg på hyttetaket lengre oppe. B1 held fram med å undersøke vasken aleine; skrur ivrig i dei to kranene samstundes og med begge hender. Undersøker begge kranene og røyra grundig. Dreg først ut den raude ulltråden av kaldtvatnkranen, og deretter den blå ulltråden ut av varmtvatnkranen. To andre barn kjem så til, skrur på kranene, kiker under vasken. Skrur på kvar si kran. Eitt barn henvender seg til dei andre, og spør:

B2: ”Får vi vatn?” B3: ”Nei.” B1: ”Eg veit det!” B2: ”Kvifor det?” B1: ”Aha!” B3: ”Aha! Ahhh... Ta den ut !” Meinar ein pinne som eitt av barna har putta inn i den eine kranen. ” B3: ” Ein edderkopp!” B4: ”Eg vaskar hendene!” B3: ”Men det går ikkje det!”. B5: ”Vi må få ut den ulla og få vekk den

edderkoppen.” B1: ”Her kom vatnet ut! Eg skal vaska meg. Phu...phu...” B1 latar som ho spyttar. B1: ”Kva skal vi gjere då?... Kanskje denne pinnen?” B2: ”Ta vekk ulla då!”



*Figur 70 "Vi må skru! Skru!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen*

Medan barna undersøker, samhandlar dei om å prøve å finne ut korleis vasken fungerer. Barna ser inn i avlaupsrøyret under vasken og inn i dei to koparrøyra. Fleire barn skur samstundes, medan andre kiker under vasken. B1 kiker under vasken att. Prøvar å finne ut kvifor det ikkje kjem vatn. Prøvar å stappe inn att i røyret den ulla som ho tok ut heilt i starten. Eitt anna barn puttar ein pinne opp i det eine koparrøyret under vasken. Eit anna barn dreg ut den same pinnen. Høge hvin høyrer då barnet klarar å ta ut pinnen som sat fast inni røyret:

B2: ”Den sat fast!. No går det! Men det kjem framleis ikkje noko vatn ut...” B1: ”Vi må skru! Skru! Hvis eg skur i denne og du skur i denne...” B2: ”Skru den andre vegen”.. B3: ”Å nei! Andre vegen då!” Barnet tek ut enda ein liten pinne som sat fast. Barnet sjekkar no om det kjem vatn ut.

Barna held fram med å skru. Lagar små grynt, noko som kan tyde på at dei tykkjer det er tungt å skru. Dei to barna blir tydeleg frustrerte over at det ikkje kjem vatn ut av kranene og røyra under. Desse barna fekk ikkje med seg det første barnet si oppleving då det kom vatn ut av avlaupsrøyret. To av dei andre barna held fram med å skru og skru. B3: ”Skru den vegen då!” B4: Jammen skru den andre vegen då!” Eitt barn dreg ut ein ny pinne.

Prosjektleiari: ”Kvifor kom det vatn ut av krana først då? B1: ”Veit ikkje”. B3: ”Det kom ikkje noko vatn”. B3 har ikkje fått med seg at det kom ut vatn i starten. B4: ”Aha!” B1: ”Vi må fylle vatn i den!”. Barnet fyller no vatn oppi vasken. B2: ”Det kjem ingen ting. Sånn!” Barnet høyrer litt skuffa ut i stemma. Barna forlet no området.

## **Oppsummering sekvens 2 (andre del):**

I denne sekvensen brukar barna mykje energi på å *utforske* installasjonen, ved å prøve og finne ut av kva som skjer med vasken når dei skrur på, drar i opnar opp, leitar etter osb. Barna *leitar etter meaning* gjennom si handlande tilnærming. Samhandlar i stor grad om å finne ut av korleis ting heng saman, og blir tydeleg frustrerte når dei ikkje forstår, noko som høyrer i måten dei svarar kvarandre: B3: ”Skru den vegen då!” B4: Jammen skru den andre vegen då!” Lydar som små grynt, kan tyde på at det er tungt fysisk for dei å skru på kranene. Dei *undrar* seg over at det ikkje kjem vatn ut av kranene, til dømes B2: ”Den sat fast! No går det! Men det kjem framleis ikkje noko vatn ut...” Barna viser også glede gjennom at dei opplever mestring. Døme på dette er då eitt barn klarar å ta ut ein pinne som sit fast i eit røyr, høge hvin høyrer då barnet finn ut av dette. Prosjektlear har ei tilbaketrekt rolle i heile denne sekvensen, men stiller eitt spørsmål heilt mot slutten av denne sekvensen som eitt av barna svarar på.

## **Møte 2 Installasjon: Ulltre med ulike objekt**

### **Sekvens 1:**

Prosjektlear har lagt ut små ulltøflar på stien med saueull oppi, som skal leie barna fram mot installasjonen. Installasjonen består av eit furutre, med stamme kledd med saueull i ulike naturfargar. I forlenginga av dei fire avsagde greinene, heng det handspunne naturfarga ulltråd. I enden av kvar tråd heng eit objekt; blå vasskanne i barnestorleik, Colaflaske i glas med fluortablettar, konkyllie med ull inni, tåteflaske med nonstop. Tre av objekta er gøymt under ulla/under graset på bakken, det siste ligg lett synleg på bakken.

Barna har plukka med seg tøflane på stien og bærer dei i fanget då dei kjem til installasjonen.

Barnet som kjem først (B1), ser treet som er kledd med ull. Det høyrer høge hvin og rop. Dei andre barna som kjem etter, ler høgt. Alle barna legg frå seg tøflane som dei har hatt i fanget, og går rett mot treet. B1klappar først på treet, og begynner deretter å grave inni ulla på treet.



Figur 71: Undring over eit ulltre Foto: Marit Raunehaug Erlandsen

Står rett opp og ned og ser opp i krana på treet. Dei andre barna kjem etter, men står litt avventande i bakkant og ser på treet. Ingen av dei seier noko, berre hviner og ler høgt. B1 begynner så å dra i ein av trådane, og brått høyrest eit lite dunk. Barna hviner og ler høgt, då tåteflaska med Nonstop kjem til syne under ulla. Barnet bøyer seg ned og tar opp tåteflaska med Nonstop. B1: "Nonstop i ei flaske!" B1: "Sjå her!" B1: "Det e kje laurdag i dag!"

B2 har no funne Colaflaska med fluortablettane som ligg cirka to meter lenger borte. Dei andre barna kjem springande til for å sjå. B3 får plutselig auge på den blå vatnkanna lenger ned i skråninga, og går ned dit for å sjå. Ho bøyer seg ned for å sjå på den, medan ho seier: "Sjå her!"



Figur 72 Barna undrar seg over konkylie med ull. Foto: Marit Raunehaug Erlandsen

Dei andre barna er framleis opptekne med fluortablettane i Colaflaska. B2: "Æhhhhh! Fluortablett"! B4: "Fluortablett, hehe!" Dei ensar ikkje B3 som har funne vatnkanna. B3 tek med seg vatnkanna og går opp att til dei andre barna. B1 held framleis i Colaflaska med fluortablettane, leverer den over til B2, medan ho seier: B1: "Det er ikkje kveld no!" B3 held vatnkanna opp i lufta mot dei andre barna for å vise den fram. B1 i eit spørjande tonefall: "Det er ikkje blomster her no?" Prosjektlear: Kva er det for noko då? B1: "Ull bare?" Barnet ser på prosjektlear. Prosjektlear svarar: "Ull berre? Kva kan ein gjere med den ulla då?" Ingen av barna svarar prosjektlear.

### Oppsummering sekvens 1:

Prosjektlear har også i denne sekvensen ei delvis tilbaketrekt rolle. Eitt av dei sterkaste funna er at barna i fellesskap løyser utfordringar ved at dei prøvar å finne *mening* ved å *utforske* installasjonen. Dette kjem til syne også her ved at barna har ei kroppsleg og verbal tilnærming. Barna er svært fysisk aktive, og dei *utforskar* installasjonen ved å bruke både den visuelle og taktile sansen. Interagerer med installasjonen, medan dei *undrar* seg over dei ser. Er svært verbalt aktive ved å spørje kvarandre. Svarar på eigne spørsmål ved å konstatere; til dømes: "Det er ikkje laurdag i dag!", "Det er ikkje kveld no!" og "Det er ikkje blomster her no?" Barna viser *glede* når dei blir henrykte over ting dei ser eller opplever, ved latter, høge hyl, hvin eller rop. Prosjektlear har ei tilbaketrekt rolle. Stiller to opne spørsmål mot slutten av sekvensen. det siste spørsmålet blir ikkje besvart.

### Sekvens 2:

Eitt av barna har trekt seg litt vekk frå treet. Finn konkylien som ligg gøymt under graset som det er ull inni, og som heng i ein tråd som fører tilbake til treet. Barnet tek med seg konkylien tilbake til dei andre barna, som i utgangspunktet er opptekne med noko anna.

Barnet legg konkylien inntil øyret sitt og lyttar. Dei andre barna kjem til. B1: "Det kjem vind! Sånn sjøvind! Høyr!" Høyrer du det?" B2: "Eg og vil høyre!" B3: "Eg og" B4: "Eg og!"

B1: "Høyrer du det? Prøv du også! Barnet legg konkylien inntil øyret eitt av dei andre barna. Alle barna får så lytte.

### **Oppsummering sekvens 2:**

I denne sekvensen er det den auditive sansen som er framtrédande. Barnet *undrar* seg over at konkylien har ull inni seg og som lagar "sjøvind". Sidan barnet umiddelbart legg konkylien til øyret, har barnet mest truleg erfaring med konkylie frå tidlegare. Barnet er i utgangspunktet aleine idet ho finn konkylien, men søker raskt kontakt med dei andre barna for at dei saman kan finne ut av det uforståelege.

### **Sekvens 3:**

Eitt av barna har no gått tilbake til treet, ser opp mot trekruna. Dei andre barna kjem etter. Eit barn tar i treet, seier: B1: "UÆHHHH... sau!" Barnet tek ei lita tenkepause. "Prosjektlear: "Luktar det sau?..."" barna svarar ikkje. Det vert ei lita pause. B1: "Neiiii... JAAAA!!!" Barnet ler! Eit anna barn tek også i treet, ser ned på hendene sine. Prosjektlear: Har sauene klatra i tre då? B2: Barnet gjer ei grimase i det ho ser ned på hendene sine. Svarar ikkje. Prosjektlear repeterer: "Har sauene klatra i treet?" B1: "Nei. Det var fettare." Barnet meiner her ulla som er feit å ta i.



Figur 73: " Vi må dra ut ulla!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen

B1: "Vi må dra ut all ulla!" B2: "JAAAA!" Alle barna begynner no å dra ut ull frå treet. B1: "Eg ser treet!" B3: "Eg og!" B1: "Ja vi må surre opp tråden!" Barnet ser stammen som kjem til syne under ulla. B2: "JAAAA! Vi greier det! JAAAA!"

Prosjektleiar: Men korleis kjennest ulla ut då? Barna svarar ikkje på det prosjektleiar spør om. Dei er oppslukt med å dra ut ull frå treet. Prosjektleiar: "Er ulla varm, eller kald, eller våt eller?" B1: "Klissete"... ja sjå dette gule her!" B1: "Veit ikkje... Klissekliss..." Barnet rynkar på nasen, luktar, og ser skeptisk ut. B2: "Korleis skal vi få ned det brune der?" Barnet ser opp i treet og meiner ulla. B3: "Eg veit ikkje". B4: "Kven som har festa det heilt der oppe då? Hmmm..." Prosjektleiar: "Men kva trur de det gule er då?" Barnet ser ned på ulla og på feittet i ulla. Tar på ulla. Barna svarar ikkje. B4: "Ein tullunge!" B1: "Eg klarar å komme opp og sjå om eg får tak i ulla." B1: "Det er vanskeleg å holde i ull. Barnet prøvar å klatre i treet. B1: "Eg fåkje meg opp!" Alle barna ser no opp i trekruna. Står berre heilt i ro og ser opp i lufta i cirka 15-20 sekund, er heilt tause.

### **Oppsummering sekvens 3:**

Her blir installasjonen *utforska* ved at barna prøver å *finne ut av* det dei ikkje skjønar. Tiltærminga er kroppslig, og barna brukar fleire sansar på ein gong: dei ser på treet og dei luktar. Drar ulla av det og surrar tråden opp og av treet. *Undrar seg* over at ulla er klissete, og over korleis den er komme på treet. Det kan sjå ut som om dei *prøvar å finne ei meining* i det uforklarlege. Barna brukar lenger tid på å *undre seg* i stillheit i møte med denne installasjonen. Står heilt i ro i 15-20 sekund og ser opp i lufta mot trekruna. Viser *glede* ved å smile og le mykje. Det lydhermande språket indikerer glede i kombinasjon med *undring*: "UÆHHHH...", Hmmm..." Gleda kjem også til uttrykk ved at iveren som blir vist i interaksjon med installasjonen. Prosjektleiar har ei meir aktiv verbal rolle i denne sekvensen. Prosjektleiar stille fem spørsmål til barna, fire svarar ikkje barna på.

### **Sekvens 4:**

Eit frydefullt hyl høyrst: B4: "UÆHHHHH! Ein edderkopp i ulla!!!" Barna startar umiddelbart med å dra i trådane som heng ut frå treet. Flyttar blikket opp og ned, følgjer stammen på treet. Nokre av barna dreg ut meir ull. B4: "Der!" Barnet peikar mot edderkoppen for å vise dei andre barna.





Figur 74: "UÆHHHHH! Ein edderkopp i ulla!!!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen

Eitt av barna begynner no å klatre i treet for å sjå om ho kjem seg heilt opp til ulla som heng øvst oppe. Brukar dei avsagde greinene til hjelp. Barnet ser på hendene sine, som er blitt klissete etter å ha tatt i ulla på stammen. B4: "Ein til! Ta ut den andre!" Barnet ser ein ny edderkopp. B5: "Sjå!" B3: "Der borte."

Barna begynner no å dra forsiktig i ulla, for å sjå om der er fleire edderkoppar inni. Alle barna leitar no etter edderkoppar i treet. B4 får tak i den eine edderkoppen og let den få gå på handa og oppover armen. Barna ler høgt. Dei andre barna går heilt oppi edderkoppen med ansikta sine for å sjå den best mogleg. B1: "Vi må ha vekk all denne ulla, for eg har lyst til å klatre i treet. Og ha vekk alt som er der oppe". B3: "Kven er det som har klatra opp der? B1: "Det er ikkje sau." B1: "Nokon har brukt stige???" B3 ser på prosjektleiar og ser svært spørjande ut. B3: "... klatre??? Nei... Ikkje fly???" B3: "Nei." B4: "Kanskje ein sau med vinger på ryggen???" B1: "Kanskje ein flygesau?"

#### Oppsummering sekvens 4:

Barna samhandlar med kvarandre både kroppsleg og verbalt under heile denne sekvensen. Barna *utforskar* treet ved å ta på, klatre i og å dra ull av treet. Interagerer med installasjonen, og ein ny installasjon vert skapt når barna *utforskar* treet for å finne nye edderkoppar. Mot slutten av møtet, *undrar* dei seg over korleis ulla har komme på treet og opp i trekruna, diskuterer seg i fellesskap fram mot ei mogleg løysing. Prøvar å finne ei *mening* i kvifor edderkoppen har hamna inni ulla på treet. Lagar seg nye omgrep; til dømes ordet "flygesau". Dei viser også her *glede*, ler høgt. Prosjektleiar har ei passiv rolle under heile denne

sekvensen, men heilt på slutten av sekvensen vert prosjektleiar inkludert i samtalen ved at eit barn ser på prosjektleiar medan ho spør eit spørsmål.

### **Sekvens 5:**

Mot slutten av dette møtet, etter at kamera er slått av, går barna tilbake til vasken og held fram med å utforske den. Dei dreg i trådar, kik under vasken, leitar inn i røyr og fører ein aktiv dialog med kvarandre, medan dei undersøker vasken grundig att på nytt. Barnet som var mest aktiv i møte med vasken i møte 1, leiar an.



*Figur 75 "Kvifor kjem det ikkje noko vatn ut her dåååå!!!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen*

## Oppsummering fase 1:

**Barnas verbale/non-verbale reaksjonar:** Barna interagerer verbalt ved å *utforske* materiale og objekt i installasjonane. Lagar seg nye omgrep og assosierer mot ting dei har erfart tidlegare ved å knyte eksisterande omgrep opp mot det dei ser, til dømes i møte 2: *flygesau*. Stiller mange *undrande* spørsmål ut i lufta og til kvarandre under begge møta, og kommuniserer lite med prosjektleiar. Barna er hørglytte, brukar ofte eit lydhermande språk i *utforskinga* av materiale og objekt, spesielt i startsekvensen av begge møta, noko som kan forståast som ei form for *undring*. *Undringa* viser seg også som små tenkepausar, til dømes når barna ser opp mot trekruna, heilt stille, og i si eiga verd. Svarar ikkje prosjektleiar på spørsmål som vert stilt. Medan barna leikar, *skapar* dei nye installasjonar, og diskuterer med kvarandre kva dei skal lage medan dei nyttar omgrep knytt til det *estetiske*.

**Barnas kroppslege reaksjonar:** Barna interagerer kroppsleg med begge installasjonane. Dei er svært fysisk aktive, og bevegar seg over heile naturleikeplassområdet, medan dei brukar heile kroppen og heile sanseapparatet sitt til å *utforske* installasjonane. I møte 1 vender barna tilbake att til vasken for å utforske den meir etter at anna aktivitet er avslutta. Dette skjer også i møte 2, då barna vender tilbake til vasken for å undersøke den vidare. Dette skjer etter at aktiviteten ved ulltreet er avslutta. Det eksisterande materialet og objekta i dei to installasjonane nyttar barna til å *skape* nye installasjonar. I møte 1 skjer dette to gonger i kombinasjon med leik. I møte 2 skjer dette ved ein meir leikprega *utforskande* aktivitet, ved at barna river, sliter og drar ulla av treet. *Undringa* kjem til syne gjennom ulike kroppsuttrykk, som gestikulasjon og mimikk medan barna utforskar begge installasjonane.

### 4.3.3.2 Fase 2

## Møte 3 Installasjon: Badekar med ull

### Sekvens 1:

Dei tre barna står heilt i ro og betraktar installasjonen med badekaret som er fylt med ull. Det ligg fire såpestykke på kanten i kvart hjørne av badekaret:

B1: "Hæææ! Eit badekar!?" B2: "Badekar!" Prosjektleiar: "Er det eit badekar?" B1 svarar B2: "Vatn på og ull oppi?" Barnet ser spørjande på B2. Barna ser på såpestykkane som ligg på badekarskanten. Eitt barn tek opp eit såpeestykke og ser på det. Legg det ned att. Barna ser på ei bøtte som står ved badekaret. B1: "Og ei bøtte?" B2: "To bøtter" B2: "Såpe???" Kva skal dette bety?" B1: "Veit ikkje". B1: "Veit ikkje kva

dette skal bety når det skal være ei såpe i staden for ein svamp?" Dei to barna tek opp kvart sitt såpestykke igjen.

B3 seier ingen ting, går berre rundt badekaret og betraktar det. Ser forundra på badekaret og den grønne bøtta som står bak badekaret.



Figur 76 "Kven som skal bade oppi her, skal tru?" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen

B1: " Eg skjønner ikkje kven som skal bade oppi her?" B2: " Ikkje eg heller. B2: "Eg skjønner ikkje kvifor det er så lite vatn eg..." "B2: Åh...Ei bøtte med vatn!" B1: "Det er kjempe lite vatn." B2: "Og ei til bøtte. Dette var jo litt rart. Kvifor klissar det seg fast til eit blad?" B1: Eg veit ikkje.... (barnet meiner såpa). B2: "Kven er det som skal bade oppi her skal tru?" B2: "Eg skjønner ikkje kven som har gjort dette..." B3: "Ikkje eg heller." Prosjektlear: Kan det vere ein sau som har gjort det?" Barna i kor: "Æhhhhhhhhhh"... ler høgt... B2: "Sikkert ei geit som må vere inni der." Barnet peikar bort mot eit buskas like bortanfor badekaret.

## Oppsummering sekvens 2:

I innleiingssekvensen interagerer barna på same måte med denne installasjonen som i dei to første møta, ved å ta på ulla og såpestykkene i installasjonen. Barna er verbalt aktive og vert overraska ved å vise glede. Dette kjem til uttrykk gjennom smil og høg latter. Barna viser at dei *undrar* seg gjennom sitt lydhermande språk "Hæææ! Eit badekar?" Barna si *undring* kjem altså til uttrykk gjennom alle dei undrande spørsmåla dei stiller: "Kven som skal bade oppi her tru?" og "Eg skjønner ikkje kvifor det er så lite vatn eg...". Barna gir tydeleg uttrykk for at dei ikkje skjønner, og *leitar etter meininga med*. Prosjektlear har framleis ei litt tilbaketrekk

rolle, og stiller berre to direkte spørsmål i denne sekvensen, der barna berre svarar på eitt av spørsmåla.

### Utdrag frå sekvens 3:

Under følgjer først eit utdrag av ein samtalesekvens mellom prosjektleiar og to av barna medan dei er svært konsentrerte om karde og toveaktiviteten, deretter følgjer eit utrag av ein sekvens der barna jobbar individuelt med ull, såpe og vatn. Prosjektleiar instruerer barna:

B1: " Eg lurar på kva dette her skal bli eg!" Prosjektleiar: "Ja... Det som er så fint er at ein kan sitte og lure på kva det skal bli mens ein sit og jobbar, sant?" B1 kontaktar prosjektleiar: " Ei regnbue? Prosjektleiar: Kanskje ein regnbue, ja? B1: "Eller ein legomann...?" B2: Eg veit ikkje korleis ein lagar ein legomann eg..."

Barna jobbar no svært konsentrert og sjølvstendig. Det skummar kvitt i såpa og barna sine hender er dekt med såpeskum. Dei beveger hendene rundt og rundt figurtråden. Prosjektleiar kardar litt ull frå pelssauen, medan barna jobbar. Hjelper til med å legge den rundt B1 sin figurtråd. B1 viser korleis ho prøvar å få såpa av hendene sine. B1: "Sjå kor masse skum, då? No vaskar eg meg. Nesten som heime dette!"



Figur 77 Såpe og vatn gir masse skum. Foto: Marit Raunehaug Erlandsen

Dei tre barna sit på kvar sin krakk rundt badekaret. Barna har kvar si bøtte med lunka vatn ståande oppi badekaret og kvar si såpe som ligg på badekarskanten.



Figur 78 "Eg veit kva dette skal bli, eg!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen

B1: "Eg veit kva dette her skal bli eg; ein seigmann!" Prosjektlear: "Skal det bli ein seigmann? Den seigmannen gler eg meg til å sjå når den blir ferdig!" B1: "Den ser ut som ein dobbel-A! Prosjektlear: "Ein dobbel- A? Ein bokstav altså? Kan de bokstavar også de?" " B1: "Ja! Eg greie faktisk å skrive eit firetal." B2 seier henrykt til prosjektlear: B2: "Sjå det blir ein hestesko! Sjå det blir ein hestesko!"



Figur 79 "Sjå det blir ein hestesko med ull på! Foto: Marit Raunehaug Erlandsen

Sjå det blir ein hestesko med ull på!" Prosjektleiar: "Jammen blir det ein hestesko med ull på, ja! Dette kan jo bli masse rart dette!" B2: "Dette kan være med hjula når hesten skal... Barnet tek ei lita tenkepause .... Når nokon skal ha på føtene for å bli varme..."

### **Oppsummering sekvens 3:**

Døma ovanfor viser at barna både er både kroppsleg og verbalt aktive, berre på ein litt annan måte enn i fase 1. Det som er skil seg er at barna no kontaktar prosjektleiar direkte for å få hjelp medan dei sit konsentrert og jobbar. Barna fører i liten grad dialog med kvarandre, berre med prosjektleiar. Dei *undrar* seg over kva dei lagar, samstundes som dei set ord på det dei opplever i møte med materialet; ulla, såpa og vatnet. Barna lagar seg omgrep på det dei skapar: "Eg veit kva dette her skal bli eg; ein seigmann!" Barna si *skaparglede* kjem til uttrykk gjennom *meningsskapinga* som skjer i dette møtet: "Ja! Eg greie faktisk å skrive eit firetal."

### **Møte 4 Installasjon: Overdimensjonert nøste med saum på gjerde**

#### **Utdrag frå sekvens 1:**

Barna kjem til naturleikeklassen via stien som fører inn til naturleikeklassen. Det går sauar og beitar på jordet like ved, og bjelleklang høyrest i bakgrunnen. Prosjektleiar har på førehand lagt ut små "ullspor" som skal leie barna fram mot installasjonen. Barna snakkar om saueulla som dei ser heng på trea i små dottar. Dei ler høgt medan dei plukkar med seg ulldottane på vegen mot installasjonen. Under følgjer utdrag av samtalesekvens frå starten av møte 4:

B1: Ull! B2: "Meire ull! B3: "Her! Sjå!" Ull! B1: Meir ull!" B2: "Meir ull". B1 skrik høgt og frydefull! Dei to andre barna har eigentleg sprunge forbi det store nøstet, men vert plutselig merksame på at det ligg der. Ser så på tråden som fører vidare bortover stien. B2 spring av garde og følgjer etter tråden som ligg i graset og som fører mot resten av installasjonen på gjerdet.



Figur 80 "Oj, ein tråd! Åhhh! Foto: Marit Raunehaug Erlandsen

Dei to andre barna vert att, og begynner å ta på nøstet, studerer det. Drar i ulla. Eitt barn dyttar i det slik at det begynner å rulle ned over den slakke skråninga. Barna skrik høgt og ler frydefullt. B2 som har følgd etter tråden utbryter: ...

B1: "I hulaste kva er det som har skjedd her?" B2: Kan du ta ned ull til meg eller? B3: "Men eg har så lite". B2: "Æhhhh!" B2: "Oj. Ein tråd! Åhhh!" B2: "Men vi må følgje etter tråden!"

B2 går rett mot gjerdet og begynner å pirke borti gjerdet med ein pinne, og prøvar å ta av ull som heng på. Er så ivrig at ho dett over endes, like før ho kjem til gjerdet. B2 blir ståande ved gjerdet og dra ut meir ull. Seier ingen ting. Det eine barnet vert ståande litt i bakkant av dei to andre. Dei andre to barna kjem etter kvart til gjerdet. Står og betraktar det som prosjektleiar har sydd på gjerdet som er ein del av installasjonen. To av barna begynner å ta på installasjonen på gjerdet, og drar litt i trådane og ulla på gjerdet.

Det som skjer er vidare er at prosjektleiar fortel barna om den planlagde aktiviteten som skal gå føre seg i dette møtet. Prosjektleiar går bort til gjerdet, barna følgjer etter. Forklarar barna at dei i dag skal få lov til å teikne på gjerdet ved å sy på det. To av barna reagerer med å bli *ukonsentrerte*, og snur seg i staden mot det store nøstet dei nett gjekk frå. Barna forlet gjerdet, og startar så med å følgje etter den tjukke ulltråden som fører tilbake til det store ullnøstet.



Nøstet har no har rulla ned over bakken og ligg i ei grop. Barna begynner no å ta på nøstet, for deretter å slå på det med pinnar. Drar forsiktig ull ut av nøstet.



Figur 81 "Æhhh!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen

### Oppsummering sekvens 1:

Barna reagerer på same måte i innleiinga av dette møtet som i dei tre føregåande møta. Dei tilnærmar seg installasjonen ved å bruke heile kroppen i interaksjon med installasjonen. Barna *utforskar* ved å ta på nøstet, dra i ulla og dytte nøstet så det rullar. Pirkar borti gjerdet. Barna blir tydeleg *overraska* over det dei ser, noko som kan høyrast att i det lydhermande språket dei nyttar: "Æhhhh!", "Oj", "Åhhh!" Barna viser også teikn til glede og at dei er henrykte: "Bl skrik høgt og frydefult!" I tillegg samhandlar barna med kvarandre i denne sekvensen, noko som kjem til uttrykk gjennom den *undringa* som skjer i dialogen barna fører med kvarandre.

Mot slutten av denne sekvensen kjem det til syne eit interessant funn. Då prosjektleiar *endrar rolle* frå deltakande observatør til *instruktør*, reagerer to av barna med å bli ukonsentrerte. Dei snur seg bort frå prosjektleiar, og går tilbake til nøstet dei kom frå i staden.

## Utdrag frå sekvens 2:

Prosjektlear og dei tre barna sit ved dei små haugane med ulike ulltypar, som prosjektlear har lagt fram som materiale. Barna sit og ser på ulla. Prosjektlear: ”Skal de lukte også? B1:”Ja”. Ser de at det er fire forskjellige typar med ull?



*Figur 82: "Det luktar geit!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen*

Barna svarar ikkje, berre ser på ulla. Prosjektlear: Er det forskjellig lukt på dei fire? Barna luktar på ulla. B2: "Det luktar geit!" Prosjektlear: "Men luktar det forskjellig på den ulla og den ulla?" B1: "Ja." Prosjektlear: "Er det litt forskjell når de tar på desse ulike ulltypane?" Barna er stille. Dei sit heilt i ro og kjenner og kjenner på ulla. Eitt barn har på seg vottar, men tar av den eine votten for å kjenne etter.

## Oppsummering sekvens 2:

Barna sit rundt fleire haugar med ulike typar ull og er svært konsentrerte om det som går føre seg. Prosjektlear har instruktørrolle i denne sekvensen. Det blir stilt fleire lukka spørsmål, noko som resulterer i at barna svarer med ja- og neisvar. To gonger svarar ikkje barna i det heile teke. Det mest framtrudande funnet her, er at barna ikkje er så pågåande og rett på sak i tilnærminga til materialet som i møte 1 og 2.

I neste sekvens viser det same seg att:

### Sekvens 3:

Prosjektleiar har no forflytta seg tilbake til gjerdet for å forklare kva som skal skje vidare:

Berre to av barna følger etter prosjektleiar, då ho går bort til gjerdet for å vise det ho har sydd på gjerdet. Det tredje barnet sit att og kjenner på dei ulike typane saueull. Prosjektleiar må rope på ho for å få ho til å komme. Prosjektleiar: "Eg sydde på gjerdet her i går, mens de var i barnehagen." Prosjektleiar viser barna korleis ho har sydd, kva materiale som er brukt og kva materiale barna kan bruke til å lage eit sjølvvalt motiv på gjerdet. Prosjektleiar tek opp ein pinne, og stikk tråden inn og ut av gjerdet for å prøve å feste pinnen, snurrar ulla rundt pinnen og viser korleis barna kan starte opp med å dekorere gjerdet. Barna seier ingen ting, men betraktar prosjektleiar. Det eine barnet blir fort ukonsentrert, følger ikkje med når prosjektleiar snakkar. Prosjektleiar: "No tenkte eg at de kan få sy på gjerdet og feste fast ulla..." Lydar frå sauebjeller nærmar seg. Eitt barn begynner å herme etter sauene for seg sjølv, dempa. B2: "Hvis vi lagar saueulydar då: Bææææ. Bææææ. Bæææææ." Prosjektleiar held fram med å forklare.

Kvart barn får no utdelt kvar sin nåleliknande syreiskap med ein tråd på som prosjektleiar har laga til på førehand. Kvart av barna får tildelt kvar sin gjerdebit som skal vere deira lerret. Dette går mellom to gjerdestolpar (cirka 2 x 1 1/2 meter). Prosjektleiar viser korleis dei kan teikne på gjerdet ved å putte tråden inn og ut mellom gjerdemaskene med syreiskapen eller med fingrane.



Figur 83 Djup konsentrasjon om saumaktivitet på gjerde Foto: Marit Raunehaug Erlandsen

B2 går no rett til sin gjerdebit og set i gang med aktiviteten på sin gjerdebit utan å spørje om hjelp.

Prosjektleiar: "Veit de at då eg dreiv og sydde her i går, så såg eg på linjene i landskapet..." Prosjektleiar blir brått avbroten av høg bjelleklang som kjem nærmare og nærmare. Brått dukkar det opp ein saudeflokk på 10-12 dyr som kjem i raskt tempo mot barna. Barna hyler frydefullt i kor, medan dei tek nokre usikre steg tilbake. Sauane kjem springande og står berre 5 meter frå barna og betraktar dei, blir ståande i 5-10 sekundar, før dei snur og spring tilbake dit dei kom frå. B2 snur seg rundt, reiser seg opp for å sjå på sauane, men set seg raskt tilbake og held fram med aktiviteten på gjerdet. Er svært konsentrert. Dei to andre barna går no bort til B2 for å sjå korleis ho gjer det når ho syr.

B1 går så tilbake til sin eigen gjerdebit. Kjem seg ikkje i gang på eiga hand, og spør etter hjelp for å komme i gang med aktiviteten. Prosjektleiar set seg no ned mellom B1 og B3. B3 spør prosjektleiar to gangar kva ho skal gjere. Får hjelp både til å snurre tråden rundt gjerdemaskene og til å knyte tråden fast til gjerdet. Står lenge og berre ser på syreiskapen sin i etterkant utan å seie noko, og utan å gå i gang med arbeidet. Verkar litt oppgitt over å ikkje få dette til.

Prosjektleiar viser no både B1 og B3 korleis dei knyter tråden fast til gjerdet. B3 får det framleis ikkje til, og prosjektleiar blir no ståande med B3 og viser ein gong til både korleis tråden skal surrast, knytast fast og korleis henge ulldottar på gjerdet.



Figur 84 Prosjektlear instruerer barna. Foto: Marit Raunehaug Erlandsen

B2, som framleis jobbar konsentrert på sin gjerdebit, har no knytt, surra og festa tråden fast i gjerdet utan hjelp. Må ha litt hjelp av prosjektlear til å slite av tråden som heng fast til nål-reiskapen etter å ha prøvd gjentekne gonger på eiga hand. B2 har i heile denne sekvensen jobba sjølvstendig med sjølve syinga.

B1 er no godt i gang med sitt bilde, men ønskjer litt hjelp til å surre små ulldottar fast til gjerdet. Prosjektlear viser ho enda ein gong korleis ho skal knyte. B3 sit no svært konsentrert og surrar tråden sin opp på eit lite nøste, medan ho ser ut som om ho sit og tenkjer. Seier ingen ting.



Figur 85 "Eg skal lage eit segl med ull på, eg!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen

### Oppsummering sekvens 3:

I denne sekvensen har prosjektlear ei instruerande rolle frå start til slutt. Dei tre barna jobbar individuelt med å *skape* på gjerdet gjennom heile denne sekvensen. Ved to høve vert alle barna ukonsentrerte heilt i starten. Eitt barn (B2) jobbar svært konsentrert gjennom heile den styrte aktiviteten. Dette barnet treng svært lite oppfølging under vegs. Dei to andre barna må ha hjelp gjennom heile den styrte aktiviteten både med å komme i gang og til å lære ulike samanføyingssteknikkar. Dei to barna verkar frustrerte, ukonsentrerte og oppgitte. Dette viser seg ved barna sitt kroppsspråk, mimikk, tonefall og sukking, måten dei trekk pusten på. Både B1 og B3 er *verbalt aktive* under heile sekvensen, og tek direkte kontakt med prosjektlear for å få hjelp. Er verbalt aktive med prosjektlear og lite med kvarandre.

#### Sekvens 4:

To av dei tre barna betraktar kvarandre sine verk. B3: "Det ser ut som ein seigemann". B1: Eg syns det liknar på ein båt eg!" B3: "Ein spindemann." B1: "Ho meiner Spidermann." B1: "Ein hund då! Prosjektlear: "Eg og syns det liknar litt på en hund!". B1: "Men ein hund kan ikkje ha flagg på seg." B2 sit framleis i djup konsentrasjon og syr på bildet sitt medan dei andre to diskuterer verka. Prosjektlear: "Men kva liknar B1 sitt bilde på då?" B1: "Ein båt?" Eit segl med ull på?" Prosjektlear: "Men B3 sitt då? Kva liknar det på?" B1: "Ei vekt?". B3: "Det er ein TV. Og så ei bru." Prosjektlear: "Det kan sjå ut som ei leselampe også. Ei slik som står på golvet." B1: "Jaaa!".

B2 sit framleis i djup konsentrasjon. Seier framleis ingen ting til dei andre. Klarar no også å slite av tråden sjølv. B3 vil ha ny hjelp til å knyte ein knute. Prosjektlear pressar ho forsiktig til å prøve sjølv (utan hjelp), noko som resulterer i at ho til slutt klarar å knyte ein kjerringknute heilt sjølv. B2 held framleis på med arbeidet på gjerdet. Ho knyter mange knutar og surrar ulla. Dei to andre har avslutta sitt arbeid. B3 går tilbake til det store ullnøstet aleine. Kjenner på det, rullar på det og plukkar ut ull. Seier ingen ting. B2 avsluttar no arbeidet sitt. Ho har vore heilt konsentrert om dette i 25 minutt. Ho går også tilbake til ullnøstet og begynner å plukke ull av dette saman med B3. Rullar nøstet opp att i bakken der det først låg. Etter at kamera er slått av, vil alle tre barna tilbake att til vasken i installasjon 1.

#### Oppsummering sekvens 4:

Her ser vi at barna diskuterer kva dei har *skapt* på gjerdet saman med prosjektlear. Dei *undrar* seg over det dei har laga, og assosierer mot omgrep som er kjende frå tidlegare, til dømes *legomann*, *seigemann*, *leselampe*, *båt*, *eit segl med ull på*, *tv*, *bru*, *hund* osv.

Samstundes lagar dei seg nye omgrep; til dømes *spindemann*. Dei utforskar materialet og lærer seg nye teknikkar medan dei driv med den styrte *skapande aktiviteten* på gjerdet. Barna imiterer teknikkar som prosjektlear lærar dei, men jobbar sjølvstendig med kvar sine arbeid. Det eine barnet sit djupt konsentrert og jobbar sjølvstendig under heile denne sekvensen. Mot slutten av sekvensen går to av barna tilbake att til det store nøstet for å *utforske* dette vidare.

#### Oppsummering fase 2

**Barnas verbale/non-verbale reaksjonar:** I fase 2 har barna ei verbal tilnærming medan dei *utforskar* begge installasjonane. I sekvens 1 i begge møta, er dei verbalt aktive ved å stille mange *undrande* spørsmål til kvarandre. Barna er høglytte berre i sekvens 1 i begge desse møta, og brukar her eit lydhermande språk kombinert med spørsmål, noko som her indikerer

at dei *undrar* seg over det dei opplever. Dette endrar seg frå sekvens 2 og ut over då dei stiller mange *undrande* spørsmål til prosjektleiar. Dei er såleis *verbalt* aktive med kvarandre under den styrte aktiviteten i begge møta, og kommuniserer meir med prosjektleiar. Under den styrte aktiviteten der barna *utforskar* materialet (ullhaugane), er dei lågmælte. Ein klar observasjon er at to av barna vert usikre/frustrerte og nærmast handlingslamme i møte 4, då dei strevar med å komme i gang med den styrte *skapande* aktiviteten. Dette er eit svært interessant funn som kan koplant mot det som hender i kommunikasjonen mellom barna og prosjektleiar. Mot slutten av den styrte *skapande aktiviteten*, diskuterer dei med prosjektleiar kva dei har laga gjennom å assosiere mot kjende omgrep og ved å lage nye ord.

**Barnas kroppslege reaksjonar:** Barna *interagerer* kroppsleg med begge installasjonane under møte 3 og 4. I starten av begge møta brukar dei heile kroppen og sanseapparatet sitt til å *utforske* installasjonane. Mot slutten av møte 3 vender barna tilbake til installasjonen frå møte 1. Dei vaskar ullfigurane i vasken, og leikar at dei kjem vatn ut av kranene ved å helle vatn over dei. I møte 4 ønskjer dei å gå tilbake til vasken, men vert stoppa av prosjektleiar på grunn av tidsaspektet. I møte 4 vender to av barna tilbake til det store nøstet to gonger i løpet av møtet for å *utforske* det meir. Gjennom mimikk og gestikulasjon viser dei *undring* over det dei ser og *skapar*. Under styrt aktivitet nyttar dei materialet til å *skape* nye installasjonar. Dette skjer gjennom leikprega *utforskande* aktivitet. Barna er ikkje fysisk aktive under den styrte aktiviteten, då dei sit i ro rundt badekaret i møte 3 og ved gjerdet i møte 4.

I dette kapitlet er det gjort eit forsøk på å klargjere dei sentrale funna i høve barnas *verbale* og *kroppslege* uttrykk knytt mot dei tre variablane *utforsking*, *undring* og *skapande arbeid*. Dette skal legge grunnlaget for kommande drøfting.

## 5 Drøfting

I dette kapitlet vil sentrale funn knytt til verbale og kroppslege uttrykk i høve dei tre variablane *undring*, *utforsking* og *skapande arbeid* bli drøfta. Problemstillinga drøftast først i eige avsnitt. Deretter vil dei mest sentrale funna frå møta i *fase 1* og *fase 2* bli drøfta kvar for seg, for i neste omgang å bli drøfta opp mot relevant teori og tidlegare forskning frå nærliggande/same felt. Funn frå fase 1 blir så samanlikna på tvers av fase 2 i høve *likskapar* og *skilnader* i høve barnas reaksjonar. I neste del vil det følgje ein diskusjon rundt barnas reaksjonar sett i høve installasjonen som verkemiddel, med utgangspunkt i installasjonane sine tilbod (*affordances*). *Det vil også her bli tatt* utgangspunkt i dei tre omgrepa *undring*, *utforsking* og *skapande arbeid*. Til slutt vil funna bli drøfta opp mot metode.

Undersøkingfeltet er kjenneteikna av å vere komplekst og samansett, og kategoriane grip inn i kvarandre som eit rhizomatisk rotsystem<sup>72</sup>. Det er difor ei utfordrande manøver å gi fullstendig oversikt over det undersøkte området. Dei to modellane i høvesvis kapittel 5.2 og 5.2.3 viser dei funna som er gjort. Modellane vil bli brukt som utgangspunkt for dei to drøftingsdelane.

### 5.1 Drøfting av problemstilling

Problemstillinga er i utgangspunktet enkelt utforma. Av den grunn vart det behov for å operasjonalisere ytterlegare med ei ekstra presisering av omgrepet *reagerer*. Omgrepet vart definert som barnas *kroppslege* og *verbale* reaksjonar i *møta*, med utgangspunkt i deira *utforskande*, *undrande* og *skapande* handlingar. Dette har vist seg å vere ei fornuftig avgrensing, sidan det har dukka opp mange interessante og fruktbare funn i datamaterialet, noko som generelt sett kan betre reliabiliteten.

Innleiingsvis vart *eit møte* avgrensa til å forstå som det Skjervheim (1996) kallar *ein treledda relasjon*, som noko som skjer<sup>73</sup> i relasjonen mellom barna, installasjonane og meg som prosjektleiar. Det som skjer i dei fire møta viser seg mellom anna gjennom måten barna reagerer på. Funn viser at barna reagerer noko ulikt i møte med installasjonane. Det er nærliggande å tru at det ikkje er problemstillinga, men den didaktiske tilnærminga og

---

<sup>72</sup> Dette er i tråd med den intrapedagogiske tankegangen som er omtalt i kapittel 3.1.2.

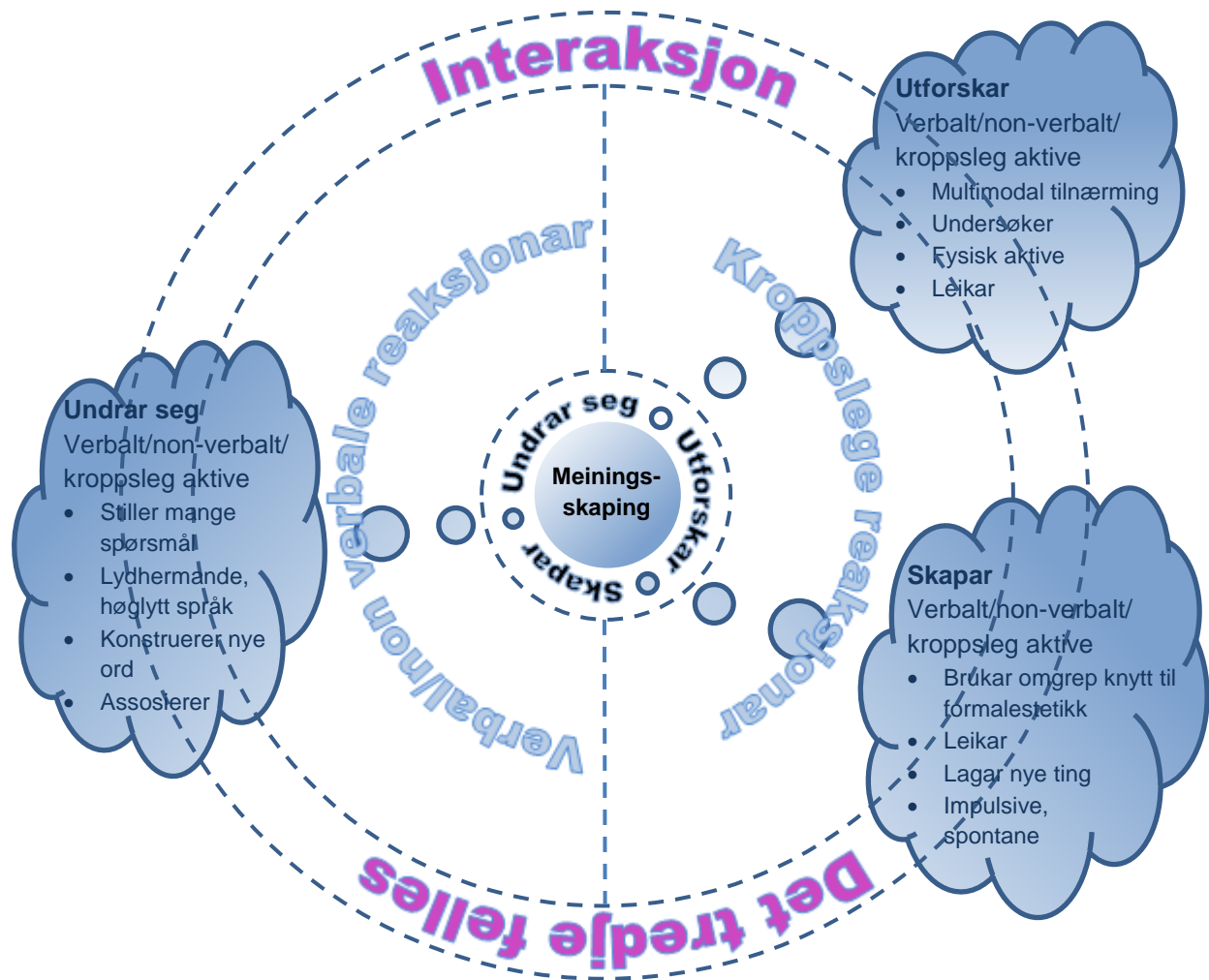
<sup>73</sup> Skjervheim omtalar dette som *sakstilhøvet*.



prosjektleiar sine ulike roller som har spelt inn her i høve barna sine reaksjonar, noko som går fram av mine funn.

## 5.2 Drøfting av funn frå feltundersøking

Figuren under, viser undersøkingsfeltets kategoriar og struktur og funna i dei fire møta, og er utgangspunktet for drøftinga i denne delen.



Figur 86 Undersøkingsfeltets kategoriar og struktur med funn

### 5.2.1 Fase 1

I teksten under følgjer ei drøfting av dei mest sentrale funna frå fase 1, med utgangspunkt i barnas *verbale* og *kroppslege* reaksjonar.

## Barnas verbale/non-verbale reaksjonar

Funna viser at barna interagerer verbalt/non-verbalt med begge installasjonane i fase 1. Dette viser seg gjennom at dei *utforskar* materialet og objekta ved å *undre* seg. Barna lagar nye omgrep, assosierer mot ting dei har erfart tidlegare, og knyter eksisterande omgrep opp mot det dei ser. Dette ser vi til dømes i møte 2:

B1: "Vi må ha vekk all denne ulla, for eg har lyst til å klatre i treet. Og ha vekk alt som er der oppe".  
B3: "Kven er det som har klatra opp der? B1: "Det er ikkje sau." B1: "Nokon har brukt stige???" B3 ser på prosjektleiar og ser svært spørjande ut. B3: "... klatre??? Nei... Ikkje fly???" B3: "Nei." B4: "Kanskje ein sau med vinger på ryggen???" B1: "Kanskje ein flygesau?" (Møte 2, sekvens 3)

I søkinga etter ei meining, startar barna med å søkje etter forklaringar. Dette kjem tydeleg fram i kommunikasjonen her. Dette skjer, i følgje Fredriksen (2011b), i alle former for *meningsforhandling* i ein fysisk og ein sosial kontekst, i eit intersubjektivt samspel.

Barna si *undring* er også framtrudande i det lydhermande språket som barna nyttar i møte med begge installasjonane. Dømet under støttar opp under dette:

B4 spring mot vasken, medan to andre barn hylar frydefullt: B1: "Oj, noko blått og raudt! B2: "Æhhhh! Blått og raudt." B2: "Ja ull! Rosa ull!" Tre andre barn følgjer etter. B3: "Rosa!" B4: "Farga ull!" B3: "Og blå!" B5: "Rosa og blå!" B4: "Sjå dette! Ulla til sauene her då? Det er ulla til sauene!" (Utdrag frå møte 1, sekvens 1).

Dømet viser at barna vert overraska. Dei stiller spørsmål ut i lufta og til kvarandre under begge møta, eit kjenneteikn på *undring*. Medan dei leikar, *skapar* dei nye installasjonar. Barna nyttar omgrep knytt mot det estetiske, noko som viser at dei kan noko om fargar og materiale.

Eit anna funn som også kan knytast opp mot at barna *undrar* seg, ser vi i dømet under:

Eitt av barna har no gått tilbake til treet, ser opp mot trekruna. Dei andre barna kjem etter. Eit barn tar i treet, seier: B1: "UÆHHHH... sau!!" Barnet tek ei lita tenkepause. "Prosjektleiar: "Luktar det sau?..." Barna svarar ikkje. Det vert ei lita pause. B1: "Neiiii... JAAAA!!!" Barnet ler! Eit anna barn tek også i treet, ser ned på hendene sine. Prosjektleiar: "Har sauene klatra i tre då?" B2: "Barnet gjer ei grimase i det ho ser ned på hendene sine. Svarar ikkje. Prosjektleiar repeterer: "Har sauene klatra i treet?" B1: "Nei. Det var fettare." Barnet meiner her ulla som er feit å ta i (utdrag frå møte 2, sekvens 3).

Vi ser her at barna ikkje svarar prosjektleiar umiddelbart, men i staden legg inn tenkepausar. Dette kan tyde på at barna fabulerer. Når barna ikkje svarar, kan det ha med måten

prosjektlear stiller spørsmåla på. Olsholt et al. (2008) hevdar at ei *undrande atmosfære* kan skapast gjennom å problematisere det sjølvsegte, ved å problematisere og stille spørsmål ved sjølve undringa. Dette kjenneteiknar ei filosofisk samtale, og vil kunne utfordre barns verkelegheitsoppfatning. Dette er også i tråd med intensjonane i *den lyttande pedagogikken* (2008). Prosjektlear hadde som mål å gjennomføre filosofiske samtalar i begge fasane. Datamaterialet viser at prosjektlear ikkje alltid klarar å gjennomføre dette etter intensjonen (jamfør døme ovanfor der prosjektlear stiller to lukka spørsmål).

I begge møta i *fase 1* viser datamaterialet at barna fører dialog *med kvarandre*. Dei samarbeider og diskuterer seg fram til løysingar, medan dei *undrar* seg over det dei ser og det opplever, gjennom leik i *skapande* arbeid. I følge Skjervheim (1996), handlar dette om at merksemda til barna er vendt mot eit sakstilhøve, der ein deltek i og let seg engasjere i den andre sitt problem, på same måte som den andre kan engasjere seg og komme med andre synspunkt og innspel. Det som er tydeleg, er at prosjektlear ikkje slepp inn i barna si *verd* som fullstendig deltakar. Barna er i dømet ovanfor opptekne med å *undre* seg over ulltreet. Kanskje vert prosjektlears spørsmål oppfatta som ei form for innblanding? Eller kanskje ensar dei ikkje at prosjektlear stiller spørsmål? Her kan ein dra parallellar mellom barn si evne til å komme i *flow* (Czikzentmihalyi, i Ørsted Andersen, 2006) og ein type tilstand som Winnicot (1971) snakkar om; ein stad mellom *den ytre konstante verkelegheita* og *den indre*, der leiken og kreativiteten kan utfalde seg, der barna vert fullstendig opptekne av og gløymer alt som er rundt seg. Dette viser seg gjennom mine funn i fase 1.

### **Barnas kroppslege reaksjonar**

Datamaterialet syner at barna *interagerer* kroppsleg med begge installasjonane, at dei er fysisk aktive og *utforskar* ved å bruke heile sanseapparatet sitt. Kroppsspråket til barna viser også at dei *undrar* seg over det dei opplever. I møte 1 ser vi at B4 spring mot vasken, medan to andre barn hylar frydefullt når dei blir visuelt merksame på installasjonen:

B1: "Oj, noko blått og raudt! B2: "Æhhh! Blått og raudt". B3: "Ja, ull! Rosa ull! Tre andre barn følgjer etter. B3: "Rosa!" Farga ull!" B3: "Og blå!" B5: "Rosa og blå!" B4: "Sjå dette!" Ulla til sauene her då? Det er ulla til sauene! B1 set seg heilt nedst i bakken, kjenner på ulla, luktar". B1: Vi skal lage sau. Sant vi må lage sau? B2: "Ei maskina." B3: "Vi må lage ein sau av ulla". B1: "Vi skal lage ein sau. B4: Det kjennest ut som sau. B5: "Vi skal lage ein sau!" B1: "Eg må lage ein sau. Eg trur det tek lang tid?" B3: "Jammen vi skal lage ein sau! B2: "Ei maskina! Nett som ei maskina!" (Utdrag frå møte 1, sekvens 2).

Barna i dømet over *skapar* noko nytt av det materialet som er tilgjengeleg. Dei ser ut til å vere i ein bestemt sinnstilstand, kor heile bevisstheita deira er konsentrert om den *skapande* aktiviteten i kombinasjon med leik. I følgje Ross (1978) er *leiken* grunnlaget for all skapande verksemd, og *impulsen* drivkrafta i ei kvar uttrykkshandling. Dette pirrar barnets sansar så sterkt at skapartrong og nysgjerrigheit fører til at det oppstår eit uttrykksbehov (ibid). Dette vert også støtta av Carlsen & Samuelsen (1988) som seier at leiken alltid er til stades i det skapande elementet. Også Thorbergson (2012) sine studier med barnehagebarn, viser at leik kan vokse fram i tilfeldige møte med gjenstandar, som enten set i gang leik eller gir leiken ny retning. I følgje Vygotskij (1995) vil barns kreative prosessar alt frå tidleg alder komme til syne medan dei leikar. Opplevde inntrykk bearbeidast kreativt gjennom leiken, og vil på denne måten skape ei ny verkelegheit (ibid).

I møte 2 skjer dette ved ein meir leikprega *utforskande* aktivitet, ved at barna riv ull av treet:

B1: "Vi må dra ut all ulla!" B2: "JAAAA!" Alle barna begynner no å dra ut ull frå treet. B1: "Eg ser treet!" B3: "Eg og!" B1: "Vi må surre opp tråden!" Barnet ser stammen som kjem til syne under ulla. B2: "JAAAA! Vi greier det! JAAAA".

Det ser altså her ut til at barna umiddelbart startar med å leite etter *den verkelege meininga* når dei møter ei verd dei ikkje forstår seg på. Dette samsvarer med Nelson sin utviklingsteori, som mellom anna seier at drivkrafta i barns utvikling ligg i måten barn søkjer etter å skape meining i hendingar og verksemdar dei inngår i (Nelson i Tetzchner, 2012).

## 5.2.2 Fase 2

I teksten under følgjer ei drøfting av dei mest sentrale funna frå fase 2, med utgangspunkt i barnas *verbale/non-verbale* og *kroppslege* reaksjonar.

### **Barnas verbale/non-verbale reaksjonar**

Barna verbalt aktive medan dei *utforskar* begge installasjonane. Dette skjer ved at barna i sekvens 1 i begge møta, stiller mange *undrande* spørsmål til kvarandre. Eitt døme på dette viser seg i sekvens 1 i møte 4:

B1: "I hulaste kva er det som har skjedd her?" B2: Kan du ta ned ull til meg eller? B3: "Men eg har så lite". B2: "Æhhhh!" B2: "Oj. Ein tråd! Åhhh!" B2: "Men vi må følge etter tråden!" (utdrag frå møte 4, sekvens 1).

Barna forsøker å finne ut av kva som har skjedd med nøstet på stien. Barna er høglytte, berre i sekvens 1 i desse møta, og tonefallet, saman med det lydhermande språket, kan tolkast som eit uttrykk for overrasking, begeistring, glede og *undring*. Tilsvarende resultat kan relaterast til Hansson (2012), som i si forskning viser til at barna reagerer på tilsvarende måte i møte med installasjonar. Hansson (2012) vel å kalle slike reaksjonar for *utbrot*, og beskriver det som skjer som *romlege forstyrningar*, eller *materielle provokasjonar*. *Utbrot*a vi ser i dømet, gir indikasjonar på at barna let seg pirre av det dei ser. Dei viser også at dei ikkje heilt forstår, ved at dei spør kvarandre til råds, noko som kan skuldast dei materielle provokasjonane dei vert utsett for i møte med denne installasjonen.

Kommunikasjonssituasjonen endrar seg no frå sekvens 2 og ut over ved at barna stiller mange *undrande* spørsmål til prosjektleiar, og ikkje til kvarandre. I *møte 3* kjem dette fram gjennom måten barna leikar med ord og nye omgrep under den styrte toveaktiviteten ved badekaret:

B1: "Eg veit kva dette her skal bli eg; ein seigmann!" Prosjektleiar: "Skal det bli ein seigmann? Den seigmannen gler eg meg til å sjå når den blir ferdig!" B1: "Den ser ut som ein dobbel-A! Prosjektleiar: "Ein dobbel- A? Ein bokstav altså? Kan de bokstavar også de?" " B1: "Ja! Eg greie faktisk å skrive eit firetal." B2 seier henrykt til prosjektleiar: B2: "Sjå det blir ein hestesko!" Sjå det blir ein hestesko!". Sjå det blir ein hestesko med ull på!" (Utdrag frå møte 3, sekvens 3).

Medan barna jobbar med materialet, gjer dei seg nye erfaringar når dei assosierer mot tidlegare erfaringar og lagar nye ord og omgrep som prøvar å gi mening. Denne *undrande* tilnærminga kan knytast opp mot Skjervheims *treledda relasjonsomgrep* (Skjervheim, 1996). Det som skjer i den *treledda relasjonen*, vil kunne vere i tråd med intensjonane til den *lyttande pedagogikken* (Olsholt et al., 2008). Med utgangspunkt i Opdal (1993) si definisjon på *undring*<sup>74</sup>, er dette ein føresetnad for intellektuell vekst og sjølvstende, og vil kunne vere grunnleggande for å skape mening i tilværet. I følgje Olsholt et al. vil *filosofisk samtaleteknikk*, kunne stimulere barn til sjølvstendig tenking, slik at barna vert meir medvitne til seg sjølv og andre rundt seg (Olsholt et al., 2008). Slik sett kan funna frå dømet ovanfor antyde ei *undrande* tilnærming.

Ein tydeleg observasjon i møte 4<sup>75</sup> er at to barn blir usikre/frustrerte og nærmast handlingslamma, då dei strevar med å komme i gang med den styrte *skapande* aktiviteten. Funnet illustrerer kva som kan hende dersom *det tredje felles* ikkje er til stades. Barna endrar

---

<sup>74</sup> Definisjonen er å finne i kapittel 3.2.1.1

<sup>75</sup> I denne sekvensen i møte 4 sit barna ved gjerdet med kvar sin nålereiskap.

seg frå å vere verbalt aktive, til å bli meir verbalt passive. *Undringa* forsvinn gradvis i eit kaos av frustrasjon, der den *skapande* aktiviteten og samtalen rundt den kollapsar. Dette kjem mest til uttrykk gjennom det non-verbale, til dømes tonefall og sukking, og er eit svært interessant funn som kan koplast mot det som hender i kommunikasjonen mellom barna og prosjektleiar, og kan også knytast opp mot det Skjervheim kallar ein *toledda relasjon* (1996).

### **Barnas kroppslege reaksjonar**

Barna *interagerer* kroppsleg med begge installasjonane under møte 3 og 4. I starten av begge møta brukar dei heile kroppen og sanseapparatet sitt til å *utforske* installasjonane. Dette ser vi i møte 3, då barna ser det store nøstet som ligg på stien:

B1: Ull! B2: "Meire ull! B3: "Her! Sjå!" Ull! B1: Meir ull!" B2: "Meir ull". B1 skrik høgt og frydefullt! Dei to andre barna vert att, og begynner å ta på nøstet, studerer det. Drar i ulla. Eitt barn dyttar i det slik at det begynner å rulle ned over den slakke skråninga. Barna skrik høgt og ler frydefullt. B2 går rett mot gjerdet og begynner å pirke borti gjerdet med ein pinne, og prøvar å ta av ull som heng på. Er så ivrig at ho dett over endes, like før ho kjem til gjerdet. B2 blir ståande ved gjerdet og dra ut meir ull. Seier ingen ting. Det eine barnet vert ståande litt i bakkant av dei to andre. Dei andre to barna kjem etter kvart til gjerdet. Står og betraktar det som prosjektleiar har sydd på gjerdet som er ein del av installasjonen. To av barna begynner å ta på installasjonen på gjerdet, og drar litt i trådane og ulla på gjerdet.

Som vi ser her, innbyr det store nøstet til taktilitet. Barna utforskar installasjonen ved å ta heile sanseapparatet i bruk når dei trekk i trådar, dyttar i nøstet, slit og drar i ull for å sjå kva som er under. Lentz-Taguchi (2010) forklarar dette med at barn lærer best når fysiske gjenstandar vert handtert taktilt, i den tenkande kroppen eller tenkande sinnet, når omgrep, førestillingar og følelsar vert bearbeidd. Å lære vert såleis eit materielt og eit kroppsleg spørsmål, seier ho (Lentz-Taguchi, 2010; 2006). Kroppsomgrepet til Merleau Ponty og Lentz-Taguchi (2010) har fellestrekk med det nyare omgrepet *embodiment*, som brukast pedagogisk for å understreke at umedvitne kognitive prosessar er noko som skjer gjennom sansing og persepsjon gjennom alle sansesystema, og gjennom alle former for kroppsleg aktivitet (Moser, 2007).

Funna viser at barna både mot slutten av møte 4 og i møte 3, ønskjer å vende tilbake til vasken i installasjonen frå møte 1 for å *utforske* den meir. Dette kjem fram under den *skapande* aktiviteten i møte 3. Etter avslutta toveaktivitet, fraktar barna ullfigurane sine til vasken, og leikar at vatn kjem ut av kranene. Vasken får no ei konkret meining, og får tilbake sin opprinnelege hensikt, som bruksgjenstanden vask. Gjennom leikprega aktivitet,

kroppslege erfaringar/verbalt/non-verbalt språk, knyt barna her saman tidlegare og nye erfaringar, slik Fredriksen seier (2011b).

Andre funn viser at barna i møte 4 vender barna tilbake to gonger til nøstet i løpet av møtet for å *utforske* det meir. Dette skjer taktilt. Dette samsvarar med Lenz-Taguchi (2010) sine tankar om at barn lærer best når fysiske gjenstandar vert handtert taktilt. Barna prøvar, i følgje Hansson, å finne *mening i det ukjende* (Hansson, 2012).

Gjennom ulike kroppsuttrykk viser barna at dei *undrar* seg i møte med installasjonane. Dette skjer også i den styrte *skapande* aktiviteten. Barna nyttar materialet i installasjonane til å *skape* nye installasjonar, gjennom å *interagere*. Dette skjer gjennom leikprega *utforskande* aktivitet. I eit døme frå møte 3, sit rundt badekaret, medan dei jobbar individuelt med ulla, såpa og vatn:

B1: "Eg lurar på kva dette skal bli eg!" Prosjektleder: "Ja, det er det som er så fint at ein kan sitte og lure på kva det skal bli mens ein sit og jobbar, sant?" B1 kontaktar prosjektleder: "Kanskje ein regnbue, ja?" B1: Eller ein legomann...?" B2: "Eg veit ikkje korleis eg lagar ein legomann eg..." (Utdrag frå møte 3, sekvens 3).

Dømet viser at barna under den *skapande* aktiviteten, brukar tidlegare erfaringar til å forstå nye ting, og *undrar* seg over det dei *skapar* for å prøve å *skape mening*. I følgje Dewey (Dewey, 2008) er *kroppen* viktig for å forstå læringsprosessen og læring sett i eit handlande aspekt. Læringa oppstår i omgangen med tinga rundt oss og i handlinga basert på tidlegare erfaringar. All praktisk aktivitet har estetisk kvalitet, under føresetnad av den er samanhengande og i rørsle fram mot ei fullbyrding, seier han (Dewey, 2008).

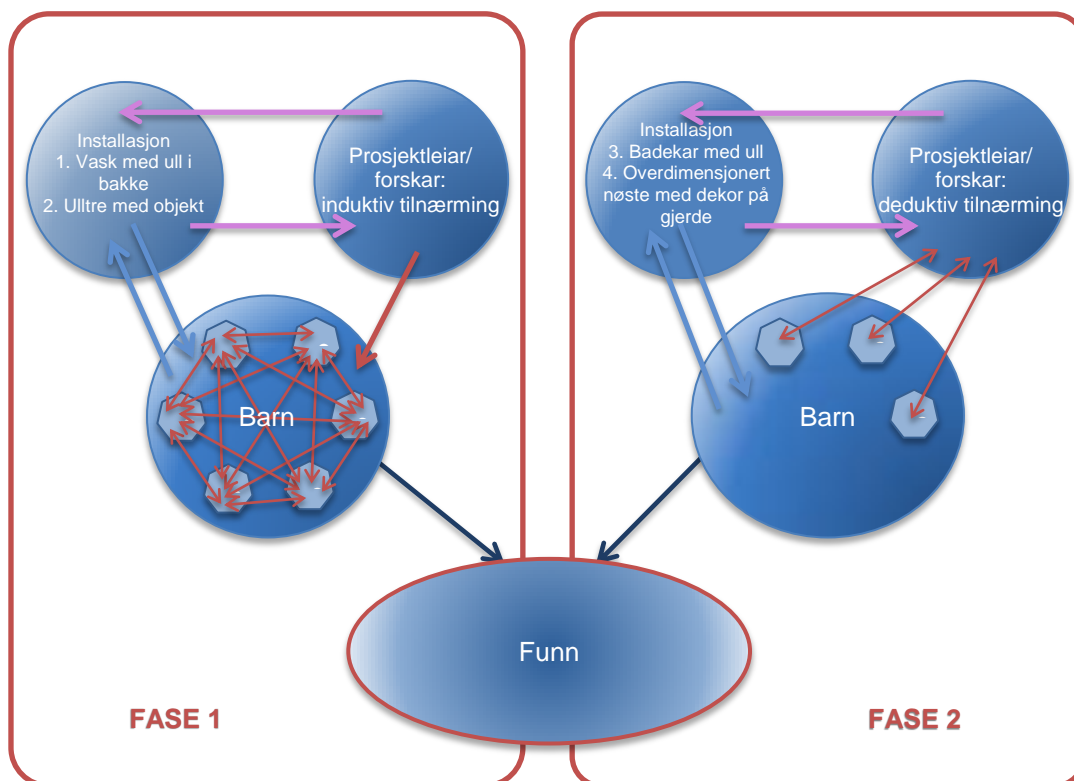
I dømet under ser vi korleis den estetiske erfaringa kulminerer i ein einskild augneblink som er altopplukande (ibid), der barnet betraktar verket sitt som fullbyrda:

B2: "Sjå det blir ein hestesko med ull på!" Prosjektleder: "Jammen blir det ein hestesko med ull på, ja! Dette kan jo bli masse rart dette!" B2: "Dette kan være med hjula når hesten skal... Barnet tek ei lita tenkepause .... når nokon skal ha på føtene for å bli varme..."

Barnet har her gjennomgått motstand, spenningar og opphissingar, fram mot ei fullbyrdande avslutning, og har gjort seg ei erfaring gjennom eigen arbeidsprosess ved å *skape* eit estetisk objekt. Dette samsvarar med det Dewey karakteriserer som ei estetisk erfaring (Dewey, 2008). Funn frå fase 1 og fase 2 har no blitt drøfta kvar for seg. I neste del vil desse bli drøfta mot kvarandre.

### 5.2.3 Samanlikning av fase 1 og 2

I den følgjande delen vil funn frå fase 1 og 2 bli drøfta opp i mot kvarandre. Funn frå fase 1 og fase 2 vil bli drøfta med omsyn til *likskapar* og *ulikskapar* i forhold til barnas *verbale* og *kroppslige reaksjonar* i møte med dei fire installasjonane, og i høve til dei tre variablane *undring*, *utforsking* og *skapande arbeid*. Modellen i Figur 87 dannar utgangspunktet for drøftinga.



Figur 87: Barnas verbale og kroppslige reaksjonar med utgangspunkt i ein treledda relasjon<sup>76</sup>

Figur 87 viser korleis barna reagerer både *kroppslig* og *verbalt* gjennom det som skjer i eit møte. Pilene syner *barnas reaksjonar* i høve til installasjonane, kvarandre og prosjektleiar/forskar sett i høve dei to didaktiske tilnærmingane (fasane). Pilene som går frå barna og inn mot bobla i midten, syner dei sentrale funna frå undersøkinga. Dei raude pilene viser *ulikskapar* i barna sitt kroppslige og verbale reaksjonsmønster i dei to fasane, i høve kvarandre og i høve prosjektleiar/forskar.

<sup>76</sup> Funn frå undersøkinga og kategoriane sitt forhold til kvarandre er gitt i Figur 86.



Felles reaksjonsmønster for barna i *begge fasane*, er som Figur 87 ovanfor syner, at barna *interagerer* både *verbalt og kroppsleg* i møte med installasjonane. I sekvens 1 *utforskar* barna materiale og objekt gjennom ei multimodal tilnærming. Ut av dei eksisterande materiala, *skapar* dei nye installasjonar. Dette samsvarar med forskinga til Fredriksen (2011b) som viser at barn brukar heile kroppen og alle sansane sine, *samstundes* med at dei undersøker dei fysiske omgjevnadene og skaffar seg varierte erfaringar (ibid). Barna *undersøker* med andre ord materialet og objekta grundig. I *møte 1* skjer dette gjennom leik, i dei andre møta meir leikprega. Vygotskij (1995) hevdar at kreative prosessar kjem til syne hjå barn alt frå tidleg alder medan dei leikar, og leiken består av kreativ bearbeiding av opplevde inntrykk. Barnet prøvar å kombinere opplevde inntrykk og ut i frå dette skape seg ei ny verkelegheit gjennom leiken (Vygotsky et al., 1978). Eksperimenterande og fantasifull leik vil såleis kunne stimulere barns fantasi, og i neste omgang bidra til å skape rom for *undring* (Fredriksen, 2011b).

I *fase 1* er barna svært fysisk aktive og bevegar seg over heile naturleikeplassområdet. Dei brukar kroppen gjennom alle sansesystem i møtet med installasjonane, *samstundes* som dei diskuterer med kvarandre korleis dei skal nytte det tilgjengelege materialet. Lenz-Taguchi (2010) forklarar dette med at språket og kroppen er nært knytt saman ved at omgrep, førestillingar og følelsar vert bearbeidd i den tenkande kroppen og i det tenkande sinnet når gjenstandar vert handtert taktilt. Det finst ikkje noko skarpt skilje mellom barnet og dei fysiske omgjevnadene, tinga dei omgir seg med og tek i bruk, seier ho. Dette betyr at vi lærer i intraaksjon med vår væren og den materielle røyndomen som omgir oss, noko som vil få følgjer for måten vi gjennomfører og evaluerer læreprosessar i arbeid med små barn, seier Lenz-Taguchi (2010).

Som det går fram av dei to fasane i tidlegare drøfting, assosierer barna mot kjende ord og omgrep både i *fase 1* og *fase 2*. Dette gjer dei når dei koplur tidlegare erfaringar mot nye, med utgangspunkt i eiga erfaringsverd. Dette går tydeleg fram i ein situasjon frå *fase 1*, der barnet har funne ein konkyllie med ull inni, gøymt under graset:

Barnet legg konkyllien inntil øyret sitt og lyttar. Dei andre barna kjem til. B1: "Det kjem vind! Sånn sjøvind! Høyr!" Høyrer du det?" B2: "Eg og vil høyre!" B3: "Eg og" B4: "Eg og!" B1: "Høyrer du det? Prøv du også! Barnet legg konkyllien inntil øyret eitt av dei andre barna. Alle barna får så lytte (utdrag frå møte 2).

Dømet viser at barnet kjenner att konkylien (som ho kallar *skjell*), ved at ho assosierer mot *sjø*. Barnet knyt suselyden ho høyrer frå konkylien til eit kjend omgrep: *vind*. Dette blir til eit nytt omgrep: *sjøvind*. Barnet abstraherer her for å finne *meininga med*. Dette samsvarer med det Fredriksen (2011b) seier om at barnets kroppslege erfaringar og språket knytast saman ved fantasering. Når barna erfarer verda gjennom kroppen, skapast altså *meininga* gjennom møte mellom barna sine tidlegare og nye erfaringar. Fredriksen nyttar omgrepet *å forhandle mening*<sup>77</sup> om det som skjer mellom eit barn og dei fysiske materiala, mellom gamle erfaringar, nye erfaringar og andre menneske (Fredriksen, 2011b). Barnet viser her at det har forstått noko på nye måtar, slik dømet ovanfor viser. Dette samsvarer med Nelson sine beskrivingar om at barn vil kunne omdanne abstrakte omgrep og komplekse representasjonar gjennom språket (Nelson i Tetzchner, 2012).

Både i *fase 1 og 2* viser barna at dei *undrar seg* i møte med dei fire installasjonane, noko dei uttrykkjer både *verbalt/non-verbalt og kroppsleg*. Det lydhermande språket, og mimikk og gestikulasjonar syner dette i innleiingssekvensen i alle fire møta. *Undringa* kjem til syne når barna ser og lurar på ting. Dei spør prosjektleiar eller eitt av dei andre barna når det er noko dei ikkje skjønar. Andre gonger viser dette seg ved at dei er tause, til dømes i etterkant av eit *undrande* spørsmål. I følge Opdal (1993), utviklar barn erfaring og kunnskap ved å spørje. Gjennom *undringa* vil barnet sjå ting på nye måtar. Dette kan sjåast i samanheng med Nickerson (1999) si kreativitetsforskning, som seier at barn som blir oppmuntra til å stille *undrande* spørsmål tidlig i livet, ofte vert nysgjerrige og meir kreative som vaksne (Nickerson, 1999 s. 411). Dette kan forståast parallelt med å vere i ei *undrande* atmosfære. Når barnet *leitar etter mening*, er det fordi det prøvar å fortolke ei verkelegheit som er uforståeleg. Barn kan stimulerast til sjølvstendig tenking, til dømes gjennom filosofiske samtalar. Gjennom ei meir medviten haldning til seg sjølv og andre, kan barna utvikle seg til medverkande, samhandlande subjekt. Dette samsvarar med barnehagens ulike overordna styringsdokument (*Kunnskapsdepartementet, 2011*). *Undring* kan såleis seiast å vere ein føresetnad for intellektuell vekst og sjølvstende og grunnleggande for *å skape mening i tilværet*.

*I fase 1* kommuniserer barna svært godt med kvarandre. Men når prosjektleiar stiller spørsmål, hender det mange gonger at dei ikkje svarar. Dette kan indikere at barna er så oppslukte i aktiviteten/leiken, at dei ikkje ensar ting rundt seg. Dette kan minne om *flow*

---

<sup>77</sup> I doktorgradsavhandlingsa nyttar Fredriksen omgrepet: *Negotiating Grasp*

(Czikzentmihalyi, i Ørsted Andersen, 2006), eller det Winnicot (1971) kallar eit potensielt *mellomrom* der leiken og kreativiteten kan utfalde seg. God leik i seg sjølv er *flow*, då barn som regel vert fullstendig opptekne av og gløymer alt som er rundt seg i leiken i følgje Czikzentmihalyi (i Ørsted Andersen, 2006).

Funn frå *fase 1* og starten på *fase 2* viser altså at barna fører dialog med kvarandre og at dei *undrar* seg saman. Men i *fase 2*, frå sekvens 2 og ut over, dukkar det opp eit svært interessant og tydeleg funn som inneber avvik frå det øvrige datamaterialet. Samtalen endrar seg ved at den dreier frå dialog og samhandling *barna imellom* i *fase 1*, til dialog og samhandling *mellom prosjektleiar og barna* i *fase 2*. Dette skjer i begge møta i *fase 2*, men først etter at prosjektleiar har sett i gang den styrte aktiviteten.

I *fase 2* viser observasjonane at barna er verbalt aktive i delar av møtet, men at dei kommuniserer med *prosjektleiar* i staden for med kvarandre under heile den styrte aktiviteten. I sekvens 1 vert barna avbrotne av prosjektleiar medan dei held på å utforske installasjonane, fordi prosjektleiar set i gang instruksjonsaktivitet. Dersom barna hadde fått halde fram med utforsking av materiala på eiga hand, ville dette kunne gitt andre resultat. Det er difor vanskeleg å seie om barna ville reagert annleis om prosjektleiar ikkje hadde stoppa dei.

Gjennom begge møta i *fase 2* har barna ei lågmælt tilnærming, og henvender seg til prosjektleiar når dei *undrar seg over* det dei *skapar*. Mot slutten av begge møta, er barna svært verbalt aktive saman med prosjektleiar, då dei set ord på eigne produkt. Her ser vi igjen at barna prøvar å finne *ei meining* med det dei har gjort. Likevel viser to av barna i starten av møte 4 teikn til frustrasjon då dei ikkje kjem i gang med den styrte aktiviteten. Barna endrar seg frå å vere opne, *undrande*, glade, til å bli, frustrerte, ukonsentrerte oppgitte. Dette kan peike mot at kommunikasjonen mellom prosjektleiar og barna ikkje fungerer godt nok, truleg fordi prosjektleiar ikkje er tydeleg nok i formidlingssituasjonen. Resultatet vert at kommunikasjonen mellom barna og prosjektleiar kollapsar. I dette dømet delar truleg ikkje barna og prosjektleiar lenger det same sakstilhøvet, men som Skjervheim (1996) hevdar, lever dei *i kvar si verd*. Grunngevinga hans for at vi må møtast i *noko tredje* utanfor det felles subjektet, ligg i at ein aldri kan komme på innsida av eit anna menneske sitt subjektive perspektiv (1996). Dette samsvarer godt med det som skjer her. Kort tid etter at barna har fått naudsynt instruksjon og rettleiing frå prosjektleiar, endrar nemleg barnas kroppsspråk og tonefall seg, og barna vert igjen opne, spørjande og *undrande*. Dette kan forklarast gjennom det Vygotsky et al. (1978) definerer som *den nærmaste utviklingssona*, gjennom den

prosessen som skjer når kollektive kulturelle omgrep vert ein del av individet si personlege meiningsverd. Sona er kjenneteikna som ”avstanden” mellom det eit individ kan klare å prestere på eiga hand og det individet kan prestere under leiing av ein vaksen eller saman med andre kompetente (Vygotsky et al., 1978). I dømet ovanfor klarar ikkje barna å løyse oppgåva aleine, fordi barna ikkje klarar å fylle aktiviteten med meiningsinnhald. Dette viser at problem som ikkje er så lette å løyse på eiga hand, kan løysast med litt rettleiing og støtte, slik Vygotsky seier.

### Oppsummering

Funna ovanfor viser at barna endrar reaksjonsmønster både kroppslig og verbalt frå fase 1 til fase 2 på følgjande måte:

- **Fase 1 (og i første sekvens av fase 2):** barna er svært fysisk aktive, verbalt aktive med kvarandre og lite med prosjektleiar, høglytt tilnærming; problemløysande veremåte
- **Fase 2 (frå andre sekvens og ut over):** barna er mindre fysisk og verbalt aktive, og kommuniserer stort sett berre med prosjektleiar, lågmælt tilnærming; mindre problemløysande veremåte

Funna viser at dei to ulike didaktiske tilnæringsmåtene og mine to ulike roller som prosjektleiar/pedagog er medverkande til at det kjem fram ulikskapar mellom dei to fasane. I fase 1 er tilnærminga problemløysande, medan den i fase 2 er styrt (Bjørngen, 2010). Fase 1 kan antyde eit likeverdige møte mellom to/fleire partar, medan makttilhøvet mellom prosjektlærer-barn endrar seg noko i fase 2. Østrem (2007) seier at barnets subjektposisjon er avhengig av å spørje kva barnet ser og kva den vaksne kan lære, oppdage og forstå ved å sjå saman med barnet for å betrakte verda med utgangspunkt i barnets intensjonalitet. Ved å sjå på barna som likeverdige subjekt, fokuserer ho på det som ligg utanfor relasjonen, i *eit felles tredje* (2007). Gjennom å vere bevisst barnets intensjonalitet, ved å rette blikket mot *noko tredje*, vil barna bli sett på som likeverdige subjekt, hevdar Østrem.

I denne delen har fase 1 og 2 blitt drøfta i høve kvarandre, med utgangspunkt i barnas verbale/non-verbale og kroppslige reaksjonar i møte med installasjonane. I neste del vil funna bli drøfta med utgangspunkt i barnas reaksjonar knytt til dei didaktiske verkemidla i installasjonane<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> Jamfør kapittel 4.2.2

## 5.3 Korleis fungerer dei fire installasjonane som didaktiske verkemiddel?

Funna vil no bli drøfta med utgangspunkt i dei didaktiske verkemidla som er nytta i installasjonane<sup>79</sup> Her vil installasjonane sine tilbod (*affordances*) i miljøet (uterommet) blir drøfta i høve barnas *verbale/non-verbale og kroppslege reaksjonar* knytt mot variablane *undring, utforsking og skapande arbeid*. Presentasjonen følgjer ein struktur som tek utgangspunkt i dei didaktiske fasane. Til slutt blir installasjonane samanlikna med utgangspunkt i likskapar og skilnader.

### 5.3.1 Fase 1

#### **Installasjon 1: Vask på vegg med ull i bakke**

Installasjon 1 består av *både* harde og mjuke materiale. Plasseringa i miljøet er slik at installasjonen er lett synleg frå stien barna kjem frå.

**Installasjonens tilbod (*affordances*):** Ulla i installasjon1 skil seg frå ulla som er brukt i dei andre tre installasjonane då den har klare sterke kontrastfargar. Barna interagerer med ulla gjennom ei leikande, *skapande* tilnærming. Namngir både fargar og type materiale. Barna stoppar ikkje opp for å betrakte, men utforskar materialet gjennom ei verbal/non-verbal og kroppsleg multimodal tilnærming. I sekvens 1 fangar det lilla nøstet ved fotenden av bakken barnas interesse, deretter ulla i bakken. Barna set i gang spontan leik med ulla ved å bygge hytte/maskin av materialet, *før* dei går i gang med å *undersøke* sjølve vasken. Vasken er tilpassa barnas høgde, og er såleis lett tilgjengeleg for dei. Kranene innbyr til kroppsleg og verbal interaksjon. Barna har forventningar om at det kjem vatn ut av kranene og røyra på ein vask, uansett plassering. Når det ikkje stemmer for denne vasken, prøvar barna å finne ei forklaring. Mot slutten av møtet, vender barna tilbake til vasken for å undersøke den grundigare. Funna ovanfor viser såleis at installasjonen fungerer som didaktisk verkemiddel for barn.

---

<sup>79</sup> Jamfør kapittel 4.2.2

## **Installasjon 2: Ulltre med ulike objekt**

Installasjonen står litt i bakkanten av naturleikeplassområdet i ei skråning. Installasjonen er ikkje godt synleg på avstand, fordi delar av treet går i eitt med landskapet rundt. Barna følgjer spora som er lagt ut (ulltøflane) og ser installasjonen først når spora stoppar.

**Installasjonens tilbod (*affordances*):** Barna interagerer med installasjonen ved først å undersøke ulltøflane som dei bærer dei med seg. Stoppar ikkje for å betrakte treet, men *utforskar* i staden materialet gjennom ei verbal/non-verbal/kroppslig multimodal leikprega tilnærming. Barna *skapar* ein ny installasjon ved å plukke den eksisterande frå kvarandre. Konstaterer at det er ull på treet og i to av behaldarane. Barna *undrar* seg over korleis ulla har komme på treet, og lagar nye omgrep og prøvar å forstå meininga. Treet innbyr til aktivitet; barna riv og slit i ulla, drar i trådane og klatrar i treet, samstundes som dei pratar med kvarandre. På bakgrunn av desse funna, kan det seiast at også denne installasjonen fungerer som didaktisk verkemiddel for barn.

### **5.3.2 Fase 2**

#### **Installasjon 3: Badekar med ull**

Badekaret står på ein bakketopp, så vidt synleg frå stien. Det kvite karet viser godt att mot bakken som er delvis dekt av lauv.

**Installasjonens tilbod (*affordances*):** Badekaret innbyr til *utforsking* via alle sansane. Barna *undrar* seg over dei ulike objekta som ligg rundt og oppi badekaret, og interagerer med installasjonen ved at dei *skapar* noko nytt ut av dei eksisterande materiala. Under aktiviteten samtalar barna med prosjektleiar og lite med kvarandre. Etter at aktiviteten ved badekaret er avslutta, vender barna tilbake til vasken frå installasjon 1 for å vaske ullfigurane som er skapt ut av materialet i installasjonen. Dei finn no ei konkret meining med vasken, som samsvarar med deira tingforståing. Funna ovanfor viser at installasjonen fungerer som didaktisk verkemiddel for barna.

#### **Installasjon 4: Overdimensjonert nøste med dekor på gjerde**

Det store nøstet er plassert på stien der barna kjem inn til naturleikeplassområdet. Barna ser det difor umiddelbart. Gjerdet ligg cirka 10 meter frå nøstet.

**Installasjonens tilbod (*affordances*):** Barna interagerer med materialet og objekta i installasjonen, ved at dei *skapar* ein ny installasjon av det eksisterande materialet. Barna reagerer med å *utforske* nøstet taktilt, då det innbyr til å bli rulla på og med på grunn av forma og tyngda. Tråden innbyr også til aktivitet. Barna betraktar først dekoren på gjerdet, pirkar borti, drar i trådane og ulla på gjerdet. Reiskapen som heng på gjerdet ser ikkje ut til å fungere like bra som verkemiddel for to av barna. Barnet som brukar teltpluggreiskapen jobbar konsentrert og sjølvstendig under heile den styrte arbeidsøkta, medan dei to andre barna som brukar dei to sikkerheitsnål-reiskapane<sup>80</sup> brukar lenger tid på å komme i gang, og verkar usikre og må ha hjelp av prosjektleiar. Barna kommuniserer med prosjektleiar og lite med kvarandre. *Undrar* seg over det dei har *skapt* og assosierer mot kjende ting. Barna vender tilbake til det store nøstet to gonger i løpet av møtet. På bakgrunn av funna ovanfor kan ein seie at installasjonen fungerer som didaktisk verkemiddel for barna.

### 5.3.3 Samanlikning fase 1 og 2

På bakgrunn av det som kjem fram gjennom mine funn, vil det vil vere mogleg å hevde at *alle* installasjonane i fase 1 og 2 fungerer som didaktiske verkemiddel for små barn. Vi ser at barna interagerer med installasjonane på ulike måtar både kroppsleg og verbalt/non-verbalt, noko som kan tyde på at installasjonane tilbyr ulike ting (*affordances*) til barna.

I *fase 1* er barna svært fysisk aktive, og brukar heile kroppen i interaksjon med installasjonane. Dei er problemløysande og svært verbalt/non-verbalt og kroppsleg aktive med kvarandre og lite med prosjektleiar. Medan dei *utforskar* og leikar med materiala, bevegar dei seg over eit stort område. Dette samsvarer med det Fjørtoft (2010) seier om at barn føretrekk utandørs leikemiljø som innbyr til aktivitet. Fjørtoft (2012) seier vidare at naturen representerer eit dynamisk miljø med mange moglegheiter og utfordringar, og barn ser desse moglegheitene og utfordringane og tek dei i bruk. I følge Fjørtoft skjer fysisk aktivitet ofte gjennom fri leik utan vaksenstyrte aktivitetar (Fjørtoft, 2012).

I *fase 2* (frå sekvens 2 og ut over) gjennomfører barna ein annan type aktivitet (via instruksjon), som medfører at dei ikkje er like fysisk og kroppsleg aktive som i fase 1. Vi ser også at barna kommuniserer på ein annan måte i fase 1 enn i fase 2. I fase 1 fører barna dialog

---

<sup>80</sup> Sjå Figur 64

mest med kvarandre, medan dei i fase 2 kommuniserer mest med prosjektleiar og ikkje så mykje med kvarandre.

## Oppsummering

Ut i frå barnas reaksjonsmønster i dei to fasane, ser det ut til at det *Installasjon 1* tilbyr (*afford*) noko meir, og er med og pirrar barna på ein annan måte enn dei tre andre installasjonane. Dette viser seg ved at barna *undrar* seg vidare etter avslutta møte, og vender tilbake eller ønskjer å vende tilbake til installasjon 1 for å *utforske* den meir. Barna leitar med andre ord etter årsaksforklaringar, mest truleg fordi *vasken ikkje fungerer slik dei forventar*. *Meininga* skapar dei i følgje Fredriksen (2011b) gjennom møte med andre menneske, materiala, tidlegare og nye erfaringar, noko som også ser ut til å samsvare med funna i denne undersøkinga.

## 5.4 Metodekritikk

Som kvalitativ forskar er idealet å møte eit datamateriale med eit ope sinn. Likevel må det kunne seiast at det å forhalde seg nøytralt til eit datamateriale vil vere ein utopisk tanke (Nilssen, 2012). Fordi dette er ei feltundersøking, kan det såleis ikkje trekkast årsaksslutningar (Halvorsen, 2007). Det er likevel mogleg å reflektere over og å drøfte *moglege* årsakssamanhengar, slik det er gjort i denne avhandlinga.

Som kvalitativ forskar vil ein alltid vere påverka av eiga forforståing og bakgrunn (Gadamer i Hjordemaal, 2002, s. 43). I undersøkinga har mi trippelrolle ikkje alltid vore like lett å balansere. Som skapar av eigne installasjonar, har eg veksla mellom nærleik og distanse til materialet og objekta gjennom *den dobbelte ego-rolla* (Halvorsen, 2007). I feltet saman med barna, har eg også veksla mellom to roller; ei forskarrolle som deltakande observatør og ei som pedagog/prosjektleiar, der graden av deltaking har variert avhengig av dei to didaktiske rollane, noko som i følgje Kleven (2011) er mogleg ved deltakande observasjon. Den største utfordringa har vore å finne ein god balansegang i vekslinga mellom dei to didaktiske rollane. Barna måtte vere trygg på meg som prosjektleiar/lærer, samstundes som dei ikkje måtte komme for langt innpå meg (Hammersley & Atkinson, 1996). Slik eg vel å sjå det, har nærleiken til barna vore ein styrke i høve datainnsamlinga, noko som synest ved at barna har vore opne og tillitsfulle i møta.



## Metodeval

Før sjølve datainnsamlinga starta, vart det arrangert eitt *bli-kjend-besøk* med barna i barnehagen. I tillegg vart det gjennomført eitt formøte i skogen med filmopptak. Formålet var at barna skulle bli trygge i situasjonen med nye vaksne og kamera til stades. I det første møtet var fem vaksne til stades i tillegg til dei seks barna. Dette var kanskje i overkant mange, i forhold til talet på deltakande barn. Det er mogleg at dette kan ha verka inn på eitt av barna i ein liten periode i sekvens 1. Barnet prøvde å få kontakt med dei filmande elevane og læraren. Observasjonen viser at dette kan vere del av ein lek. Jenta bak kameraet ignorerte barnet så godt som råd i situasjonen, og gjorde dermed det som var avtalt på førehand. Barnet fjerna seg då raskt. I starten av møte 2 skjedde det ei liknande hending, då eit barn vinkar inn i kameraet. Barnet trakk seg fort tilbake då det heller ikkje no vart gitt respons. Kameraet kom litt for nært inn på barnet, og kan såleis ha provosert fram reaksjonen. Det er likevel lite truleg at desse situasjonane kan ha påverka resultatet.

Videoobservasjon vart valt som observasjonsmetode i prosjektet, fordi dette vart vurdert som mest hensiktsmessig i høve observasjon av barn (Fennefoss & Valvik, 2001). I tillegg blir videoobservasjon anbefalt når det er mange observasjonar å forhalde seg til samstundes, som til dømes ei barnegruppe (Bjørndal, 2002). Dersom feltnotat/loggbokskriving hadde blitt valt som einaste metode, ville truleg dette gjort meg meir sårbar for å miste viktige data. I følge Bjørndal (2002), styrkast reliabiliteten ved bruk av videoopptak, fordi ein under vegg i prosessen lettare vil kunne avdekke nye detaljar i datamaterialet. I tillegg vil ein kunne korrigere allereie etablerte funn (Bjørndal, 2002). Ein annan grunn for å velje videoopptak, var at barnas kroppsspråk også kunne vurderast. Andre metodar vart også vurdert, til dømes bruk av hovudkamera og lydopptak i kombinasjon, men slikt utstyr er truleg betre eigna til case-studiar med eitt og eitt barn, og vart vurdert som mindre hensiktsmessig i høve observasjon av barn i gruppe. Samhandlinga barna i mellom ville då kunne gått tapt. Den tekniske kvaliteten ville truleg også gitt dårlegare observasjonsgrunnlag. På eitt tidspunkt vart også intervju med dei deltakande barna vurdert som metode. Dette kunne ha gitt ny og kompletterande kunnskap som kunne ha kontrollert at mine funn stemmer over eins med informantane sine opplevingar. På grunn av prosjektets omfang og kompleksitet vart det umogleg å få til dette innanfor det rådande tidsperspektivet. Intervju med den deltakande

førskulepedagogen<sup>81</sup> i etterkant av møta vart også vurdert, men vart heller ikkje gjennomført på grunn av ytre rammefaktorar.

## **Analysen**

Ein kvalitativ studie kan i følge Nilssen (2012) aldri gjennomførast på same måte fleire gonger. Den største utfordringa knytt til feltanalysen, var å finne kodar og kategoriar som ville dekke funna tilfredsstillande. Fordi kodane overlappa kvarandre, hang dei også nøye saman. Det vart såleis vanskeleg å framstille kategoriane kvar for seg. Etter kvart som forskingsprosessen skrei fram, dukka nye kodar og kategoriar opp, noko som også var medverkande til å komplisere analyseprosessen. Arbeidet vart gjort delvis digitalt og manuelt (på papir) i eit vekselspel. Arbeidsmåten gjorde at det vart lettare å sjå samanhengar og å trekke ut essensen i materialet. Likevel kan det seiast at måten datamaterialet er analysert på, gjennom open koding og seinare selektiv koding (Nilssen, 2012) skulle kunne sikre nøyaktigheit i forskingsopplegget. Gjennom dei mange fortettingane som er blitt gjort i analysen, er det sannsynlig å tru at det er metning i datamaterialet. Likevel kan det vere funn i materialet som ikkje er blitt avdekka.

Analysearbeidet skulle starte umiddelbart etter første møte, men på grunn av problem med overføring av filmfiler til rett filmformat, vart dette ikkje mogleg. Filmobservasjonane var tenkt som grunnlag for planlegging inn mot dei neste møta. Ved hjelp av fotomaterialet frå dei to første møta og feltnotat i etterkant av dei to første møta, vart det likevel mogleg å rekonstruere innhaldet, slik at dette kunne nyttast som erfaringsgrunnlag inn mot dei to neste møta.

Feltundersøkinga er i avhandlinga blitt fyldig beskrive gjennom den situasjonen undersøkinga har blitt til i. Likevel vil det vanskeleg kunne hevdast at funna i undersøkinga er gyldige ut over den konteksten undersøkinga har gått føre seg i. Funna vil såleis ikkje nødvendigvis kunne overførast til andre barn på same alder i tilsvarende situasjon.

---

<sup>81</sup> Det var den same førskulepedagogen som var med under alle dei fire møta.

## 6 Oppsummering

I denne undersøkinga har hensikta vore å undersøke korleis barn reagerer i møte med installasjonar i naturen. Dette er gjort med utgangspunkt i å gi barn *opplevingar* gjennom *undring, utforsking* og *skapande aktivitetar*.

Kjernefunna i undersøkinga viser at barna:

- endrar reaksjonsmønster frå fase 1 til fase 2 både verbalt og kroppsleg på følgjande måte:
  - **Fase 1 (og i første sekvens av fase 2):** barna er svært fysisk aktive, verbalt aktive med kvarandre og lite med prosjektleiar, høglytt tilnærming; problemløysande veremåte
  - **Fase 2 (frå andre sekvens og ut over):** barna er mindre fysisk og verbalt aktive, og kommuniserer stort sett berre med prosjektleiar, lågmælt tilnærming; mindre problemløysande veremåte
- interagerer både verbalt og kroppsleg med alle installasjonane, og brukar sine tidlegare erfaringar når dei undrar seg, utforskar og skapar, på jakt etter å finne ut meininga med. Dette skjer i større grad med installasjon 1 enn med installasjon 2, 3, og 4.

Dei fire møta har gått føre seg i ein *treledda relasjon*; barnet, installasjonane og eg som prosjektleiar/lærar/forskar. I møta har barna fått nye erfaringar gjennom å *utforske* og *undre seg* i ein *skapande prosess*, noko som også samsvarar med nasjonale rammeverk for barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2010).

I bakgrunnen har det heile tida lagt eit ønske om at undersøkinga skal bidra til at barna, gjennom deira opplevingar i dei fire møta, på sikt vert sjølvstendige menneske som vert i stand til å gjere eigne val. Dette samsvarer med intensjonane i *Barnehagelova* (Kunnskapsdepartementet, 2010) og i §1 *Formål*, som seier at born skal få utfolde *undring, utforsking* og *skapande arbeid*, og på denne måten utvikle grunnleggande kunnskapar og ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2010, s 71; 2011, 2. ledd kapittel 3 ). Eg vurderer det slik at mitt arbeid har bidrege til å stimulere barna til nysgjerrigheit, kreativitet og vitebegjær med utgangspunkt i barnas interesser, kunnskapar og ferdigheiter, og slik oppmuntra dei til å sjå estetiske fenomen og detaljar i natur og miljø. Dette samsvarer med barnehagens overordna rammeverk (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.38). I eit lengre og vidare perspektiv

kan dette vere med på gjere barna til medvitne, sjølvstendige menneske i utviklinga av ei demokratisk haldning.

Gjennom mitt skapande arbeid med installasjonane har eg sett dei fysiske rammene for barnas læringsmiljø inn i ein heilskap i naturen og i nærmiljøet. Ved å bruke installasjonane som didaktiske verkemiddel i undersøkinga, har eg skaffa meg ny innsikt i korleis barna interagerer med installasjonane ved å bruke heile kroppen og språket til å *undre seg, utforske og skape* når dei leitar etter meining. Det skjedde altså interessante funn i begge fasane. Det viktigaste funnet er knytt mot at barna har ulikt reaksjonsmønster i dei to fasane, og at dette kan knytast mot meg og mine to ulike roller som pedagog/prosjektleder. I følgje Solli, er tradisjonell pedagogikk individualisert, lineær og kognitiv, og byggjer på eit asymmetrisk, hierarkisk tilhøve mellom førskulelærer/lærer og barn/elev, der autoriteten ligg hjå pedagogen (Solli, 2009). Dette viser kor viktig det er å vere medviten den rolla ein har som pedagog i møte med barn på ulike alderstrinn, då eiga rolle og veremåte kan påverke barns handlings- og reaksjonsmønster. Det er vanleg å nytte både induktive og deduktive undervisningsmetodar i norske barnhagar og i skular, men metodane må altså brukast bevisst. Om ein vel å nytte den eine metoden framfor den andre, vil vere undervisnings- og kontekstavhengig. Det er såleis ikkje noko motsetnadsforhold mellom dei to metodane. Når mine funn viser at barna reagerer ulikt i dei to fasane, kan dette vere eit signal om at den eine metoden fungerer annleis enn den andre i akkurat denne konteksten.

Slik eg vurderer arbeidet mitt, har det bidrege til å gi andre<sup>82</sup> ny kunnskap om korleis barn skapar meining gjennom å interagere med installasjonar i naturen. Funna mine viser kor viktig det er å vere bevisst den makta ein som pedagog har i arbeid med små barn. Hans Skjervheim sin teori knytt til *den treledda relasjonen* kan såleis vere eit viktig bidrag i det pedagogiske arbeidet (Skjervheim, 1996). Østrem (2007) knyter Skjervheim sine argument opp mot Rammeplan for barnehagen og barnehagens fagområde, der likeverd og barns rett til medverknad i barnehagen står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2011). Etter hennar syn har barnehagen eit potensiale til å fylle *det tredje* med innhald (ibid) ved at *det tredje* gjerast tydeleg og konkret gjennom barnehagens fagområde og kulturelle innhald. På denne måten vil det kunne bli mogleg å involvere seg i *det tredje* og å gjere det til sitt eige hevdar ho (Østrem, 2007). I dette skjeringspunktet er det spesielt viktig å vere medviten det maktilhøvet som

---

<sup>82</sup> Til dømes føresette, barnehagetilsette, studentar i barnehage- og/eller estetiske lærarutdanningar, tilsette i høgskule-/universitetssektoren m.fl.

finst mellom den vaksne og barnet sett i høve til eit pedagogisk grunnsyn. Dette handlar mellom anna om å anerkjenne barnet som subjekt, seier Østrem (2012). Dette er i tråd med det intrapedagogiske grunnsynet. I følgje Lenz-Taguchi (2010) må ikkje barn køyrast over med gitte læringsmål eller eigne moralske standardar. I staden må ein snakke og forhandle med barna på deira språk og ut i frå barna sine eigne livserfaringar, samstundes som ein må utfordre eigne måtar å forstå barn på, seier Lenz-Taguchi (i Solli, 2008).

Fordi feltundersøkinga har hatt eit utval av barn med same kjønn (jenter) kunne det vore interessant å gjere ei liknande undersøking med same aldersgruppe, men med eit utval barn med motsett kjønn. Same opplegg kunne også blitt køyrt med eit utval der *begge* kjønn var representert, for å sjå om dette ville ha gitt andre resultat. Ei anna tilnærming kunne ha vore å bytte ut små barn med større barn, til dømes ved å nytte dei same barna som deltok i denne undersøkinga når barna har blitt 9-10 år. Det interessante her ville ha vore å sjå om undersøkinga ville ha gitt tilsvarande funn om 2- 3 år.

Som det vart sagt innleiingsvis i avhandlinga, er mange vaksne kritiske og lite opne for ting dei ikkje heilt forstår, til dømes samtidas installasjonskunst. Det er interessant å stille spørsmålsteikn ved kvifor nokre vaksne er *undrande, utforskande og skapande* heile livet, medan andre tek på skylappane, slik Danbolt seier (2002). Med utgangspunkt i dette, kunne det ha vore svært interessant å gjere ei liknande undersøking, med same variablar, i ein liknande kontekst, men der barna vert bytt ut med seks tilfeldige vaksne personar. Korleis vil dei vaksne reagere i møte med fire installasjonar i naturen? Vil dei ... *undre seg... utforske ... skape...?*

... *kvar vart egentleg alle barnnålene av?...*

## Etterord

Etter at feltarbeidet var avslutta, vart eg kontakta av NRK fordi dei ønskte å lage ei reportasje om prosjektet mitt. Sett i eit samfunnsperspektiv, ser eg på det som svært viktig å formidle kunnskap om kunst og handverksfaget generelt- og arbeid med formingsfaget i barnehagen spesielt. NRK er eit medium som når ut til mange, og dette vart eit viktig argument for meg til å takke ja til å vere med på dette. Saman med barnehagen, barna sine føresette og barna sjølv, vart det teke ei endeleg avgjerd om å arrangere eitt ekstra møte i skogen der NRK kunne få vere til stades og filme/intervjue barna i samspelet med meg. Prosjektet vart presentert gjennom ulike døme på aktivitetar som barna har deltatt på i prosjektet, med fokus på materialet ull og dei fire installasjonane. To ulike reportasjar av ulik lengd vart sendt i Vestlandsrevyen hausten 2012 og i Norge Rundt våren 2013<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> Reportasje i Vestlandsrevyen sendt 26.10.12 (Indrebø & Hjetland, 2012) og Norge Rundt 18.01.13 (Indrebø & Hjetland, 2012)



# Figurliste

Figur 1 Mark Dion: DEN - hiet på Vedahaugane, 2012 .....	10
Figur 2 Wolfgang Paalen: Nuage Articulé II/Articulated cloud, 1940 .....	11
Figur 3 Aube Elléouët: N`a pas besoin de titre/ Doesnt need a title, 1990 .....	11
Figur 4 Eigen forskingsprosess .....	16
Figur 5 Feltarbeidets didaktiske design med tidsplan .....	23
Figur 6 Didaktisk tilnærming .....	24
Figur 7 Den nærmaste utviklingssona (Vygotsky et al., 1978).....	33
Figur 8 Skapande verksemd med barn (Carlsen & Samuelsen, 1988, s. 37) .....	44
Figur 9 Gapahuk.....	47
Figur 10 Leikeapparat .....	47
Figur 11 Leikehytte .....	47
Figur 12 Gøyme plass .....	47
Figur 13 Stein.....	47
Figur 14 Fjellvegg .....	47
Figur 15 Rusten bølgeblick .....	47
Figur 16 Mur med gjerde .....	47
Figur 17 Ullinstallasjon Brendan Jamison .....	49
Figur 18 Gjerdeinstallasjon Demarkersvan.....	49
Figur 19 Eigen skapande prosess .....	51
Figur 20: Utprøving med fuglereir .....	52



Figur 21: Utprøving med reir i bergsprekk .....	53
Figur 22: Utprøving med reir i tre .....	53
Figur 23 Reir med ull og tåteflaske .....	53
Figur 24 Reir med naturull og ullfigur forma som orm .....	53
Figur 25: Utprøvingar med reir og melon .....	54
Figur 26 Melon i reir med ull og sneglar .....	54
Figur 27 Utprøvingar med tova ull i ein uteromkontekst .....	54
Figur 28 Skiten porselensvask – rett frå søppelfyllinga .....	56
Figur 29 Naturull på sti .....	58
Figur 30 Blå ull i høgt gras.....	60
Figur 31 Blå ull i nedtrakka gras .....	60
Figur 32 Blå og raud ull i bakke.....	60
Figur 33 Blå og raud ull saman .....	60
Figur 34 Sentrere meir...?.....	60
Figur 35 Sentrere enda litt til...?.....	60
Figur 36 Bilde 1-3: Utprøvingar med montering av vask .....	61
Figur 37 Vask med raud og blå ull .....	61
Figur 38 Vask på vegg .....	62
Figur 39 Sluttprodukt .....	62
Figur 40 Kubeforma nøste med raud tråd .....	63
Figur 41 Lite blått nøste .....	63

Figur 42 Saulort i ulla.....	63
Figur 43 Vask med ull ut av røyra.....	64
Figur 44 Tvinna ull på bakke .....	64
Figur 45 Lite lilla nøste ved fotenden av bakken .....	64
Figur 46 Gamalt furutre.....	64
Figur 47 Ulltre under arbeid.....	65
Figur 48 Ullinstallasjon utan objekt .....	66
Figur 49 Tåteflaske med Non-Stop .....	67
Figur 50 Vatnkanne med ull.....	67
Figur 51 Colaflaske med fluortablettar .....	67
Figur 52 Konkylie med ull .....	67
Figur 53 Utsnitt av ulltre med tilhøyrande objekt .....	68
Figur 54 Små ulltøflar .....	69
Figur 55 Fell frå villsau .....	69
Figur 56 Ferdig installasjon.....	69
Figur 57 Trolsk stemning på naturleikeplassen.....	69
Figur 58 Gamalt badekar .....	70
Figur 59 Bæææ! Eit badekar med ull.....	71
Figur 60 Ferdig installasjon.....	72
Figur 61 Spor etter natur .....	73
Figur 62 Spor etter sau... ..	74

Figur 63 Fitnessball som utgangspunkt for overdimensjonert nøste.....	75
Figur 64: 1. Gamal teltplugg 2. Pæreforma sikkerhetsnål 3. Avlang sikkerhetsnål.....	76
Figur 65 Stort nøste på sti .....	77
Figur 66:Handspunne nøste, ca 10 cm diameter Overdimensjonert nøste: cirka 75 cm i diameter .....	78
Figur 67 Utprøving med gigantnøste ved gjerdeinstallasjon .....	79
Figur 68 Gigantnøste .....	79
Figur 69 ”Sjå dette! Ulla til sauene her då?” Foto: Marit Raunehaug Erlandsen .....	86
Figur 70 "Vi må skru! Skru!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen.....	89
Figur 71: Undring over eit ulltre Foto: Marit Raunehaug Erlandsen .....	91
Figur 72 Barna undrar seg over konkyllie med ull. Foto: Marit Raunehaug Erlandsen .....	92
Figur 73: " Vi må dra ut ulla!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen .....	94
Figur 74: "UÆHHHHH! Ein edderkopp i ulla!!!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen .....	96
Figur 75 "Kvifor kjem det ikkje noko vatn ut her dåååå!!!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen.....	97
Figur 76 "Kven som skal bade oppi her, skal tru?" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen .....	99
Figur 77 Såpe og vatn gir masse skum. Foto: Marit Raunehaug Erlandsen .....	100
Figur 78 ”Eg veit kva dette skal bli, eg!” Foto: Marit Raunehaug Erlandsen.....	101
Figur 79 "Sjå det blir ein hestesko med ull på! Foto: Marit Raunehaug Erlandsen.....	101
Figur 80 "Oj, ein tråd! Åhhh! Foto: Marit Raunehaug Erlandsen.....	103
Figur 81 "Æhhh!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen.....	104
Figur 82: "Det luktar geit!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen .....	105

Figur 83 Djup konsentrasjon om saumaktivitet på gjerde Foto: Marit Raunehaug Erlandsen.....	106
Figur 84 Prosjektlear instruerer barna. Foto: Marit Raunehaug Erlandsen .....	108
Figur 85 "Eg skal lage eit segl med ull på, eg!" Foto: Marit Raunehaug Erlandsen.....	108
Figur 86 Undersøkingsfeltets kategoriar og struktur med funn .....	112
Figur 87: Barnas verbale og kroppslege reaksjonar med utgangspunkt i ein treledda relasjon.....	119



# Kjelder

- Kunnskapsdepartementet, K. (2010). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Oslo: Lovdata  
Henta frå <http://www.lovdata.no/all/hl-20050617-064.html> - 1. Dato: 30.04.13
- Kunnskapsdepartementet, K. (2011). *FOR 2006-03-01 nr 266: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Rev)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Henta frå <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060301-0266.html>. Dato: 30.04.13
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglements of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bjørngen, K. (2010). Praktisk planlegging og tilrettelegging av bevegelseslek i barnehagen. I Ellen Betae Hansen Sandseter, Trond Løge Hagen & Thomas (red) Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J., & Haste, H. (2011). Introduction. I J Bruner & H Haste (Red.), *Making sense. The child's construction of the world*. (ss. 1-25). New York: Routledge.
- Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carlsen, K., & Samuelsen, A. M. (1988). *Inntrykk og uttrykk: estetiske fagområder i barnehagen*. [Oslo]: Gyldendal.
- Danbolt, G. (2002). *Blikk for bilder: om tolkning og formidling av billedkunst*. Oslo: Abstrakt.
- Dewey, J. (2008). "Å gjøre en erfaring" fra *Art as Experience* (1934). I Kjersti Bale & Arnfinn Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori: en antologi* (ss. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fardal, J. I. (2012). Henta frå: [http://sognavismeiner.origo.no/-/bulletin/show/745353\\_kunst-som-provoserer?ref=checkpoint](http://sognavismeiner.origo.no/-/bulletin/show/745353_kunst-som-provoserer?ref=checkpoint) Dato: 30.04.13
- Fennefoss, A. T., & Valvik, R. (2001). *Om å fange øyeblikket. Videoobservasjon i pedagogisk arbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fjørtoft, I. (2010). Barn og bevegelse: læring gjennom landskap. I E.B.H; Sandsæter, T. L; Hagen & T ; Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid i barnehagen* (1 utg., ss. s. 170-185). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fjørtoft, I. (2012). Barnas lekebiotoper- et landskapsøkologisk perspektiv på barns bruk av uteområder. I Atle Krogstad, Geir K Hansen, Karin Høyland & Thomas Moser (Red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (ss. s. 65-91). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Fredriksen, B. C. (2011a). When past and new experiences meet. Negotiating meaning with 3-D materials in early childhood education. *FormAkademisk*. Vol 4, 1. <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/128/119> Dato: 01.05.13
- Fredriksen, B. C. (2011b). *Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education*. PhD thesis 50, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, [Oslo].
- Funch, B. S. (2000). Hvorfor ser vi på billedkunst? *Nordisk Museologi*, 1, s. 87-96.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Gilhooly, K. J. (1982). *Thinking: Directed, undirected and creative*. New York: Academic.
- Grønsnes, A., & Ørdal, S. L. (2010). *Raude, ville geiter*. Oslo: Det norske samlaget.
- Gunnestad, A. (2003). *Didaktikk for førskolelærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. (2000). *Kunst og håndverk - hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2005). Forskning gjennom skapende arbeid?: et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for en drøfting av kunstfaglig FoU-arbeid *HiT skrift nr. 5/2005* Henta frå <http://lenkeserv.bibsys.no/lenkeserv/action/serv?id=050018627&bib=ua> Dato: 30.04.13
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU: nærhet, distanse, dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996) *Feltmetodikk*. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning.(2. utgave) Oslo: Ad. Notam
- Hansson, H. (2012). Kunstneriske forstyrrelser med romlige og materielle for- og etterspill. I Atle Krogstad, Geir K Hansen, Karin Høyland & Thomas Moser (Red.), *Rom for barnehage* (ss. 149-169). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T.A (red) Kleven & F Hjardemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.
- Indrebø, S., & Hjetland, G. B. (Producer). (2012, 26.10). Bruker ull som kunst. [Nyheter] Henta frå: <http://tv.nrk.no/serie/distriktsnyheter-vestlandsrevyen/dkho99102612/26-10-2012-t=14m6s> Dato: 30.04.13
- Johannessen, K. S. (1999). Noen aspekter ved taus kunnskap, Forelesning ved Utviklingsprogram i universitetspedagogikk. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I F Hjardemaal, K Tvedt & T.A (red) Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (s. 27-47). Oslo: Unipub forlag.

- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet* (Ane Sjøbu, Trans.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lofthesnes, J. M. (1998). *På naturleikeplassen*. Oslo: Sebu forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daidalos
- Moser, T. (2007). Kroppsforankret læring og aktivitet som pedagogiske begreber. I Theresa S.S Schilab & Bo Steffensen (Red.), *Nervepirrende pedagogik. En introduktion til pædagogisk neurovidenskab* (ss. s. 120-141). København: Akademisk forlag.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity *Handbook of creativity* (ss. pp 392-430). New York: Cambridge University Press.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsholt, Ø., Lahaise, M., & Schelderup, A. (2008). *Filosofiske samtaler i barnehagen. Å ta barns tenking på alvor*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Opdal, P. M. (1993). Barnets undring - et oversett potensial. *Debattserien for barnehagefolk*, 3, s. 14-17.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia. Lytte, forske, lære*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ring Petersen, A. (2009). *Installationskunsten mellom bilde og scene* København: Museum Tusulanums Forlag og Anne Ring Petersen.
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Saugstad, T. (2001). Erfaring og pedagogik: nogle problematiske sider ved den traditionelle erfaringspedagogik. *Nordisk pedagogik*, 21(4), s. 278-291.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug & Co (W.Nygaard).
- Sjklovskij, V. B. (2003). Kunsten som grep. I Atle Kittang m. fl. (red.) (Red.), *Moderne litteraturteori. En antologi*. (Vol. 2. utg.,s. 11-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skram, D. (2007). *Leik og læring i samspel. Pedagogisk arbeid i småskulen*. Valdres: Det Norske Samlaget.
- Skålid, J. O. (2011). Det er kroppen som lærer, Henta frå <http://www.forskning.no/artikler/2011/august/294961> Dato: 01.05.13
- Solli, A. (2008). Rettferdighet er en her og nå-øvelse. *Første steg, Tidsskrift for førskolelærere*, nr 4, s. 24-26.



- Solli, A. (2009). Vi trenger en alternativt pedagogisk autoritet. *Første steg, Tidsskrift for førskolelærere, nr 3*, s. 26-28.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3. utg.). Thousand Oaks: Sage publications, Inc.
- Sæbø, A. B. (2011). Kunstfagenes plass i barnehagen. I Kari Bakke, Cathrine Jenssen & Aud Berggraf Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Sørenstuen, J.-E. (2011). *Levende spor- å oppdage naturen gjennom kunst, og kunsten gjennom natur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tetzchner. (2012). *Utviklingspsykologi* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thorbergesen, E. (2012). Lekemateriell og barns lek. I Atle Krogstad, Geir K Hansen, Karin Høyland & Thomas Moser (Red.), *Rom for barnehage* (s. 231-247). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad&Bjørke.
- Thoresen, I. T. (2011). Tidkrevende arbeid med nye tanker. *Første steg, Tidsskrift for førskolelærere, nr 4*, s. 46-49.
- Ulvestad, H. A. (2001a). *Let Us Learn To Dream, Gentlemen. En undersøkelse om forholdet mellom visuelt skapende arbeid og potensialet for læring*. Dr. Ing Avhandling til dr.ing graden ved Arkitekthøgskolen i Oslo, Arkitekthøgskolen i Oslo, Oslo.
- Ulvestad, H. A. (2001b). Estetisk dannelse gjennom skapende visuelt arbeid. *Norsk pedagogisk tidsskrift, vol. 85, nr. 6*.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos BK.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Waterhouse, A.-H. L. (2012). Gripe for å begripe. Land Art som kunstnerisk tilnærming. *Naturfag, 1*, s. 71-74. Henta frå: <http://www.naturfagsenteret.no/binfil/download2.php?tid=1869519> Dato: 01.05.13
- Winnicott, D. W. (1971). *Leg og virkelighet*. København: Hans Reitzels forlag A/S.
- Ørsted Andersen, F. (2006). *Flow og fordybelse: virkelystens og det gode livs psykologi*. København: Hans Reitzel.
- Østrem, S. (2007a). Du og jeg og noe tredje *Første steg: tidsskrift for førskolelærere* (Vol. 2, 8, 9). Oslo: Utdanningsforbundet.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd. Et bidrag til diskusjon om banehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. PhD, Universitetet i Oslo, Oslo.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.



# Vedlegg

- Vedlegg 1 Svarbrev frå NSD, datert 11.06.12
- Vedlegg 2 Førespurnad av samtykke, datert 29.05.12
- Vedlegg 3 Førespurnad om samtykke, datert 12.04.13, med svar frå NSD pr epost datert 29.04.13
- Vedlegg 4 Intervjuguide barnehage
- Vedlegg 5 Oppsummering etter besøk i barnehage mars 2012
- Vedlegg 6 Oppsummering etter besøk i barnehage juni 2012
- Vedlegg 7 Oppsummering etter besøk i to sauefjøsar
- Vedlegg 8 To tilfeldige møte med barn
- Vedlegg 9 Gjennomføring av forundersøking på naturleikeplassen
- Vedlegg 10 Dokumentasjon av innleiande teknikk og materialutprøvingar innandørs
- Vedlegg 11 Analyseprosessen
- Vedlegg 12 Filmdokumentasjon eige skapande arbeid: møte 1 og 2. DVD/filmfil.



Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Eli Thorbergesen  
Institutt for forming og formgiving  
Høgskolen i Telemark  
Lærerskoleveien 40  
3679 NOTODDEN

Vår dato: 11.06.2012

Vår ref:30713 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.05.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30713	<i>Skapende arbeid i uterommet. Ei studie av barns reaksjonar i møte med ull i ulike kontekstar.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Eli Thorbergesen</i>
Student	<i>Heidi Stenseth</i>

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

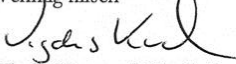
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Heidi Stenseth, Røvhaukvegen 10, 6856 SOGNDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 30713

Personvernombudet finner informasjonsskrivet til foreldre tilfredsstillende utformet, men anbefaler at det innhentes aktivt samtykke for tillatelse til visning av filmsnutter, dvs. en ekstra avkrysning i samtykkeslippen.

Vi legger til grunn at barna gis muntlig og tilpasset informasjon om prosjektet/hvorfor de filmes, og at man tar hensyn til om barna er komfortable eller ikke når filming foretas.

Prosjektslutt er 30.06.13. Datamaterialet anonymiseres og opptak slettes.



## Høgskolen i Telemark

Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Sogndal, 29.05.12

Til dei føresette til 5-åringane

### Førespurnad om samtykke til å delta i undersøking i samband med masteravhandling

Eg er masterstudent i formgiving, kunst og håndverk ved Høgskolen i Telemark, og held no på med mi avsluttande masteravhandling. Temaet for avhandlinga er *Skapande arbeid i uterommet*, der målet er å *beskrive barns refleksjonar og handlingar i møte med ull i ulike kontekstar*. Eg ønskjer å finne ut korleis barn reagerer på ulike objekt som eg skal lage i ull og plassere ut i naturen og som har eit overraskingsmoment i seg. Eg er ute etter å få fram barna sin spontane reaksjon og opplevinga deira i møte med objekta. Barna si undrande tilnærming vil her vere sentral, og handlar om kva barna kan lære om dei objekta eg skapar i ull som vert presentert i ulike kontekstar.

For å finne ut av dette ønskjer eg å følge fire barn over to-tre månadar hausten 2012. Undersøkinga vil bli gjennomført som eit feltarbeid i samarbeid med barnehagen. Ein dag, ca 3 timar kvar veke over ein periode på 5-6 veker, vil eg gå inn som deltakande observatør. Videoopptak vil bli nytta som grunnlag for analyse av datamaterialet. Det kan også bli aktuelt å intervju barna etter at undersøkinga ute er avslutta. I tillegg vil det bli tatt nokre foto av barna som vil bli brukt som illustrasjon/dokumentasjon i den ferdige avhandlinga.

Det er frivillig å vere med i undersøkinga, og barnet kan trekkast ut av prosjektet når som helst utan nærmare begrunning. Innsamla data vil då bli sletta. Alle opplysningar vil bli behandla konfidensielt. I den ferdige avhandlinga vil opplysningar som kjem fram bli anonymisert og alle opptak vil bli sletta når oppgåva er avslutta, innan juni 2013. I samband med eksamen våren 2013, skal det gjennomførast ei utstilling ved Høgskulen i Telemark på Notodden, med dokumentasjon av det praktiske arbeidet som er gjort i samband med avhandlinga. Dersom de som føresette gir løyve til det, ønskjer eg å vise små filmsnuttar på Notodden dei to dagane utstillinga varar, som viser barna i møte med objektet. Det er fint



om de skriv på samtykkeerklæringa dersom de **ikkje** ønskjer at barnet skal vere ein del av denne framsyninga.

Dersom du samtykker til at barnet ditt kan delta i prosjektet, er det fint om du signerer på den vedlagte samtykkeerklæringa, og leverer den tilbake til styrar i barnehagen **innan 15. juni 2012**. Fire av barna vil deretter bli tilfeldig trekt ut, og aktuelle føresette vil bli kontakta og orientert om vidare deltaking i prosjektet.

Dersom noko er uklart, kan eg kontaktast på tlf +47 92 80 56 62 /epost [heidi.stenseth@hisf.no](mailto:heidi.stenseth@hisf.no) eller det er mogleg å kontakte ein av mine rettleiarar Hilde Aga Ulvestad, tlf +47 90 74 88 26/epost: [hilde.aga.ulvestad@hisf.no](mailto:hilde.aga.ulvestad@hisf.no) eller Eli Thorbergsen, tlf +47 99 57 81 [86/eli.thorbergsen@hit.no](mailto:86/eli.thorbergsen@hit.no)

Studien er meldt til Personvernforbundet for forskning; norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med venleg helsing

Heidi Stenseth

Masterstudent

Kopi til:

Marte Gulliksen, fagansvarleg masterstudiet Høgskolen i Telemark

Eli Thorbergsen, rettleiar

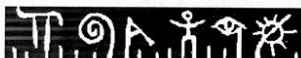
Hilde Aga Ulvestad, rettleiar

----- klypp ----- klypp -----

**Samtykkeerklæring:**

Eg har motteke informasjon om studien og gir mitt barn ..... høve til å delta i prosjektet.

Signatur føresette .....Telefonnummer .....



## Høgskolen i Telemark

Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Sogndal, 15.04.13

Til føresette til dei deltakande 5-åringane

### Førespurnad om samtykke til å vise film-/foto av barna i samband med eksamen og i andre undervisningssamanhengar

Først vil eg få takke for at eg fekk lov til å "låne" barnet ditt hausten 2012 i samband med innhenting av data til mi mastergradsavhandling i formgiving, kunst og håndverk ved Høgskolen i Telemark. Datainnsamlinga har gått svært bra, og ut i frå tilbakemeldingar eg har fått frå barnehagen, har det verka som om barna har hatt gode opplevingar i møte med installasjonane på naturleikeplassen. Innslaget i Vestlandsrevyen 26.10.13 og i Norge Rundt 18.01.13 tykte eg gav ei god oppsummering av aktiviteten og opplevingane til barna.

Når eg no kontaktar dykk att, er det for å spørje om samtykke til å vise nokre små filmsnuttar på den offentlege utstillinga på Notodden i juni 2013. Dette skjer i samband med munnleg eksamen. Dei mest sentrale funna mine vil då bli redigert saman til ein liten filmsnutt på cirka 1 minutt, og vil vise nokre av barnas aktivitetar på naturleikeplassen. Dette vil bli vist vha videokanon dei to dagane utstillinga går føre seg.

Eg ønskjer samstundes også å spørje om løyve til å få kunne vise denne filmsnutten i andre samanhengar; til dømes i ein eventuell undervisningssamanheng ved høgskulen eller i barnehagar i etterkant.

Alt film- og fotomaterialet ligg per i dag på ein harddisk som er sikra med passord og som er innelåst. I følgje tidlegare avtale (samtykkeskjema), skal dette datamaterialet slettast etter prosjektets slutt. Fordi eg har eit ønskje om å bruke datamaterialet vidare til eventuell forskning, ønskjer eg også å innhente løyve til å kunne behalde film- og fotomaterialet i inntil to år framover, fram til 15. juni 2015. Opptaka vil i denne tida bli sikra og innelåst ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, der eg er fast tilsett.

Det er fint om du/de signerer på den vedlagte samtykkeerklæringa, og leverer den tilbake til styrar i barnehagen så snart som råd, og helst innan fredag 20. april 2013.

Dersom noko er uklart, kan eg kontaktast på tlf +47 92 80 56 62 /epost [heidi.stenseth@hisf.no](mailto:heidi.stenseth@hisf.no) eller det er mogleg å kontakte min rettleiar Hilde Aga Ulvestad, tlf +47 90 74 88 26/epost: [hilde.aga.ulvestad@hisf.no](mailto:hilde.aga.ulvestad@hisf.no)

På førehand takk for hjelpa!

Med venleg helsing

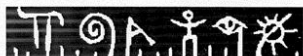
Heidi Stenseth

Masterstudent

Kopi til:

Personvernforbundet for forskning; Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Rettleiar Hilde Aga Ulvestad



## Høgskolen i Telemark

Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

### Samtykkeerklæring

Namn barn: .....

Eg/vi gir løyve til at *filmmaterialet* kan visast i samband med eksamen og utstilling ved Høgskolen i Telemark, juni 2013 JA ..... NEI.....

Eg/vi gir løyve til at *fotomaterialet* kan visast i samband med eksamen og utstilling ved Høgskolen i Telemark, juni 2013 JA ..... NEI.....

Eg/vi gir løyve til at *filmmaterialet* kan visast i undervisningsføremål JA ..... NEI.....

Eg/vi gir løyve til at *fotomaterialet* kan nyttast i undervisningsføremål JA ..... NEI.....

Eg/vi gir løyve til at kopi av *filmmaterialet* kan oppbevarast på disk fram til 15. juni 2015. Disken vil vere sikra med passord og bli innelåst ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. JA ..... NEI.....

Eg/vi gir løyve til at kopi av *fotomaterialet* kan oppbevarast på disk fram til 15. juni 2015. Disken vil vere sikra med passord og vil bli innelåst ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. JA ..... NEI.....

Signatur føresette .....Telefonnummer .....

Det er fint om du/de signerer på den vedlagte samtykkeerklæringa, og leverer den tilbake til styrar i barnehagen så snart som råd, og helst innan fredag 20. April 2013.

29.04.13 Prosjektnr: 30713. Skapande arbeid i uterommet. Ei studie av barns reaksjonar i møte med ull i ulike kontekstar. - Outlook Web App, lettversjon

Microsoft  
Outlook Web App

Skriv inn her for å søk Hele postboksen Alternativer Logg av

E-post

Kalender

Kontakter

Innboks (15)

Kladd [96]

Sendte elementer

Slettede elementer (222)

Søppelpost [103]

Klikk for å vise alle mapper

2010-11

Arkivskap

INFO TIL ØVL

PERSONAL

PRIVAT

Administrer mapper...

Svar Svar til alle Videre send Sjøppelpost Lukk

**Prosjektnr: 30713. Skapande arbeid i uterommet. Ei studie av barns reaksjonar i møte med ull i ulike kontekstar.**

Kjersti Håvardstun [kjersti.havardstun@nsd.uib.no]

Du videre sendte denne meldingen 29.04.2013 17:05.

**Sendt:** 29. april 2013 13:55  
**To:** Heidi Stenseth

Vi viser til endringsmelding mottatt 16.04.13. Tilleggsinformasjonsskrivet er tilfredsstillende utformet. Personvernombudet registrerer at data lagres til 15.06.15 under forutsetning av at samtykke foreligger.

--

Vennlig hilsen  
Kjersti Håvardstun  
Spesialrådgiver  
(Special Adviser)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
(Norwegian Social Science Data Services)  
Personvernombud for forskning  
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 29 53  
Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80  
Faks: (+47) 55 58 96 50  
Email: kjersti.havardstun@nsd.uib.no  
Internettadresse [www.nsd.uib.no/personvern](http://www.nsd.uib.no/personvern)

Koblet til Microsoft Exchange

<https://mail.hisf.no/OWA/?ac=Item&t=IPM.Note&id=RgAAAAB7q03XV4rqTYMI5NDiLvRBBwAdQFhJAy7kQagdu7UBdWt2AAB5WYrNAADXJ43oiDh...> 1/1

## **Intervjuguide frå besøk til barnehage**

Intervju gjennomført med styrar 28.03.2012

1 Har barnehagen eit hovudsatsingsområde?

2 Kva kunnskap har barna og dei tilsette om materialet ull: har barnehagen jobba med konkrete prosjekt tidlegare?

3 Kva konkrete tekniske ferdigheter er til stades hjå borna og dei tilsette i høve det å bearbeide ull? (til dømes å tove, å fingerhekle, å tvinne, å sy, å lime?).

4 Kva erfaring har barna med sauen? (Sett i ein kulturell kontekst. . .)

5 Har barnehagen fast besøk til gard, til dømes i samband med lamming om våren/klypping om hausten?

6 Kva kunnskap har barna og dei tilsette om kunst/estetiske objekt i uterommet? Har dei jobba med konkrete kunstprosjekt tidlegare? Til dømes med kunst i naturen?

7 Kva rutiner har barnehagen for aktivitet i uterommet?



## Oppsummering etter besøk i barnehage 28.03.12

Barnehagen har to hovudsatsingsområde som er nedfelt i årsplan for barnehagen: *Fysisk aktivitet inne og ute* og *Naturen året rundt*. Barnehagen har eigen naturleikeplass som ligg i gangavstand frå barnehagen, cirka 25-30 minutt unna. 5-åringane i barnehagen er dei som nyttar *naturleikeplassen* mest, noko som skuldast avstanden. Den vert brukt mest om våren og hausten og noko mindre om vinteren. Dei ulike avdelingane har faste utedagar; cirka 1 dg per veke fast om våren/hausten. Det vert delt opp i mindre barnegrupper, og det er alltid to eller tre vaksne med på turar. Døme på planlagde aktivitetar som vert gjennomført, er spikking, saging, naturløype og ulike leikar. Barna er også ein del på tur til ein stor mørk granskog som ligg like ved *naturleikeplassen*. Barnehagen har eigen gapahuk på staden, og ulike leikeapparat som klatretau, huske osv. Det er også to store gruer ved gapahuken som vert nytta til bålkos med mat.

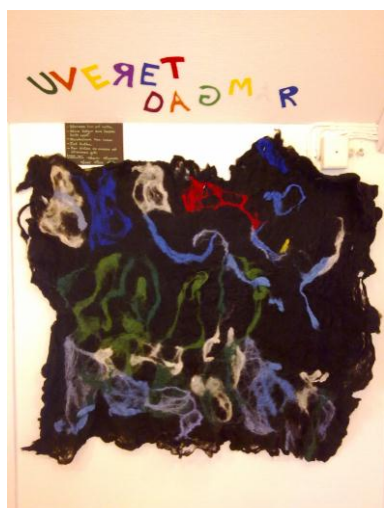
Barnehagen har nyleg gjennomført eit Land Art-prosjekt med studentar frå Høgskulen i Sogn og Fjordane (HISF). Dei har også hatt eit samarbeidsprosjekt for ein del år tilbake med tilsett ved HISF. Barnehagen har ikkje gjennomført prosjekt i høve kunst/kunstoppleving i seinare tid. Barnehagen har i februar kvart år eitt fast større formingsprosjekt; der dei pyntar eit stort fastelavnstre ute med papir i ulike fargar. Sauen er ein del av barnehagebildet. Kvar vår vert lamma sleppt ut på eit jorde som grensar mot barnehagen. Om hausten kjem dei att, etter først å ha vore ei tid på beite ved barnehagens naturleikeplass. Deretter beitar dei på fjellet heile sommaren. Om hausten vender dei tilbake att ein kort periode til naturleikeplassen, for til slutt å komme tilbake att på jordet ved barnehagen. Sauen er dermed blitt ein del av barnehagekvardagen. Som regel besøker ulike barnegrupper garden som ligg ved barnehagen. Om våren får barna sjå på lamma, men det har aldri vore gjennomført planlagd pedagogisk opplegg knytt til dette temaet. Barnehagen har ingen fast avtale om besøk til gard, men ein av dei tilsette har sauegard og tek i mot barnegruppe ved behov. Dei minste barna har stort sett vore på slikt gardsbesøk kvart år, enten haust eller vår.

Barnehagen har jobba med ull i to konkrete prosjekt tidlegare. Dei eldste barna i barnehagen brukte ull i eit prosjekt i januar 2012. Aktiviteten gjekk ut på at dei største barna i fellesskap tova eit bilde av orkanen Dagmar. I tillegg har barna på ein av dei andre avdelingane laga fuglar med ull som materiale. Styrar var usikker på kva teknikk som vart brukt, men det kunne sjå ut som om ulla var surra rundt ei vattkule og knytt fast med tunn syntetisk sytråd. I



alle arbeida som vart synt fram i barnehagen, var det brukt ferdig fabrikkbehandla ull, det vil seie ull som var karda, vaska og fargebehandla på førehand. Ubehandla ull vert brukt stort sett berre til å lime hår på trekuler eller på eit bilde med sjølvportrett, eller saman med kyllingar i dekorasjonar osb. Ulla vert kjøpt frå ulike firma som forhandlar formingsprodukt. Ulltråd blir også brukt i ulike samanhengar med dei største barna, til dømes til aktivitetar som fingerheklung eller fletting.

Ingen av dei tilsette i barnehagen har formingskompetanse ut over det som vert gitt i grunnopplæringa i førskulelærarutdanninga. Ingen av dei tilsette har erfaring i høve bearbeiding av ull (karding/toving). Sidan det ikkje finst ein *meister* dei kan lære av i barnehagen, har dei prøvd seg fram sjølv og opparbeidd seg grunnleggande kunnskapar om bearbeiding av materialet ull gjennom internett. Figurane under syner døme på aktivitetar barn i barnehagen har gjennomført med ull.



*Figur 1 Tova bilete laga av 5-årsgruppe*



*Figur 2 Dompapp i ull laga av 4-åring*



*Figur 3 Sjølvportrett med hår av fletta ulltråd laga av jente 5 år*

I etterkant av samtalen med styrar, vart det vart gjort munnleg avtale med barnehagen om vidare deltaking i masterprosjektet, og om vidare kontakt per epost/telefon. Det vart diskutert rutinar for innhenting av løyve i høve bruk av video/fotokamera. Det vart bestemt at prosjektleiar utarbeider samtykkeskjema som styrar sender til foreldra innan fastsett frist. Det vart gjort også gjort avtale om at prosjektleiar skulle komme tilbake til barnehagen medio juni for å bli kjend med dei deltakande barna.

## Oppsummering etter besøk i barnehage 14.06.12

I juni 2012 vart det gjennomført eit *bli-kjend-møte* med dei seks deltakande barna i barnehagen som varte cirka ein time. Målet for møtet var at barna skulle få møte prosjektleiar i ein trygg setting før igangsetjing av feltarbeidet. Prosjektleiar leste høgt for barna med utgangspunkt i boka *Raude, ville geiter* (Grønsnes & Ørdal, 2010). Tanken var at dette også skulle vere ei forsiktig pedagogisk tilnærming, og boka vart valt fordi den passar aldersgruppa og er vinkla mot temaområdet. Vidare var ideen at boka kunne nyttast som felles samtalepunkt både under og i etterkant av høgtlesinga. Boka handlar om ei bestemor som sit i godstolen sin og strikkar lappar i ulike fargar, med katten liggande framføre peisen. Alle garnnøsta ligg på golvet. Dei to barnebarna startar med å leike med dei ferdig strikka lappane og nøsta i ulike fargar, og gjennom leiken blir eitt av nøsta/lappane til ei vill geit, medan dei andre vert til sauer. Eitt av nøsta forsvinn saman med katten, og jakta på det raude nøstet går gjennom dei ulike romma i huset.

Boka er ein fin inngang til temaet, med fleire presiseringar av kor ulla kjem frå og den omformingsprosessen som skjer frå ullnøste til strikka lappar- og transformeringsprosessen av lappar og nøste til dyr i ulike fargar, noko som også bidreg til å pirre barna sin nysgjerrigheit og som set fantasien i sving. Dei seks barna er tillitsfulle, lydhøyre og tek ivrig del i samtalen både undervegs og i etterkant av høgtlesinga. Fleire av barna gir også uttrykk for at dei enten kjenner nokon som strikkar eller at dei har prøvd å strikke eller fingerhekle sjølv. Det vert også ført ein liten samtale rundt sauen og ulla. Måten ei historie blir fortalt på og forma stoffet får, er med på å avgjere om historia gir ei estetisk oppleving som går vegen gjennom sanseopplevinga. Ei slik samtale ser med andre ord ut til å vere ein god måte å skape undring på, og synest fungere godt som introduksjon til eit møte med nye estetiske objekt eller materiale, slik det vart gjort her.



## Oppsummering etter fjøsbesøk hjå to sauebønder i Sogndal

Besøk hjå sauebonde Per 27.04.12: Lamminga har nett starta og Per sine sauer er heilt nyklypte, sidan dei snart skal på beite. Kvar sau produserer cirka 1 kg ull, og det vert skilt mellom vårull og haustull. Vårulla kallast "ru", og har ei lengd på cirka 2-3 cm. Haustulla held som oftast ei lengd på 5-9 cm. Denne trur Per eignar seg best til karde- og toveaktivitetar sidan den har lengst fibrar. Det er mykje motstand i vårulla, sidan den er uvaska og framleis har alle dei naturlege feittstoffa i seg. Den luktar ganske stramt av sau og saueavføring og er brungul på farge og ganske skiten sidan sauene har stått på båsen heile vinteren. Ytst i kantane er det eit stivt lag av skit. Ulla klistrar seg til fingrane når dei glir gjennom, noko som tyder på at den inneheld svært mykje av det naturlege feittstoffet lanolin. Det vert stilt spørsmål ved om barna vil klare den stramme lukta som følgjer med den uvaska ulla, og om ikkje ferdig vaska ull eignar seg betre å jobbe med for barn. Ulla er pakka i 8-10 kilos papirsekkar og leverast til Nortura kvar vår og kvar haust for vasking. Prisen varierer frå år til år, og er også avhengig av kvaliteten på ulla. Dette året ligg kiloprisen ved levering på 60.- kr per kg. Det vart kjøpt to sekkar, cirka 15 kg uvaska "ru" (vårull) til eiga utprøving.

Besøk hjå sauebonde Ola 11.04.12: Fordi Ola hadde gløymt å levere haustulla si til Nortura hausten 2010, vart det mogleg for meg å få tak i dette no i vår (i motsett fall måtte eg ha venta heilt til hausten att; med ny klypping i november). Bestefar på garden viste meg korleis sauene vert klypt (mest mogleg i heile fellar) og korleis ulla varierer både i kvalitet og lengd. Ulla vart sortert ut, slik at eg fekk ull i ulike kvalitetar, farge og frå to ulike rasar. Mesteparten av ulla kjem frå den mest brukte sauerasen i Norge; *norsk kvit sau*, som er ei blanding av finsk sauerase og norsk dalasau. Den andre sauerasen som finst i buskapen på garden er *pelssau*, som er ein mørkare variant. På grunn av den svært våte våren/sommaren/hausten i 2012, er ulla meir skiten enn normalt. Eg fekk vite korleis sauene vert klypt; mest mogleg i heile fellar, og korleis ulla varierer både i kvalitet og i lengd. Han fortalte at sauene brukar å gå inne i tre dagar før klypp, slik at ulla tørkar på sauene. Ulla sortertast deretter ut. Ola hadde gløymt å levere haustulla si hausten 2010. Dermed vart det mogleg å få tak haustull trass i "feil" årstid. Sidan det er vanskeleg å berekne kor mykje ull som vil gå med til prosjektet, vart det kjøpt inn tre tettpakka sekkar med haustull frå begge rasar, totalt 30 kg.



*Figur 4 Ola fortel om dei ulike sauerasane medan han forklarar*



*Figur 5 Ulla er pakka i 10-kgs sekkar*

## Oppsummering - to tilfeldige møte med barn



*Figur 6 Ullfigur*

1) Eit møte med ein fireåring under eit hageselskap sommaren 2012, skulle vise seg nyttig i høve eigen skapande prosess. Dei tova ullfigurane frå dei innleiande utprøvingane, vart prøvd ut i to ulike situasjonar for å observere fireåringens reaksjonar. Ein figur vart gøymt i ei blomsterkrukke, medan ein annan vart lagt på tregolvvet, bak ei krukke. Den verbale reaksjonen frå barnet i møte med ullfiguren i krukka, synte seg i ei spontan og nokså bombastisk konstatering av at dette var ull.

Barnet viser ingen teikn til frykt eller redsle i møte med figuren, men startar umiddelbart med å undersøke figuren taktilt. Den andre ullfiguren, forma som ein orm, utløyser same reaksjon. Barnet konstaterer også her at dette er ull, og viser heller ikkje her teikn til redsle. Ho vert spurd om kva ho tykkjer figuren liknar på, men svarar framleis ull. Ho vert vidare spurd om figuren liknar på ein orm, men svarar ikkje på dette. Barnet viser her at ho har god kjennskap til sauene, og koplur figuren mot det ho assosierer mest mot, altså saueull. Barnet brukar her altså tidlegare erfaringar med ull, for å konstatere at dette er ein ullfigur. Ein orm har ho truleg aldri sett tidlegare, og klarar difor ikkje å kople mot omgrepet orm. Materialet ull har ho truleg berre hatt positive erfaringar med tidlegare, og blir difor ikkje redd til trass for

transformeringa. Barnet undra seg ikkje over form og farge på figurane slik eg kanskje hadde trudd på førehand. For barnet er det ulla som gir mening. Dette samsvarer med Fredriksens (2011b) forskning som seier at *barns meningsskapning* skjer ved at barn bygger nye erfaringar på tidlegare erfaringar. Dette er ein viktig erfaring å ta med vidare inn mot den vidare skapande prosessen.

2) På veg til naturleikeklassen for å gjere ulike utprøvingar ein seinsommardag 2012, vert eg stogga av to fireåringar på tur med ein vaksenperson. Dei to barna ser objekta og materialet i den transparente plastkorga mi, og formeleg stuper ned i korga. Dei ulike ulltypeane og objekta som ligg i korga vert utforska grundig, samstundes som dei stiller spørsmål både til kvarandre og meg. Barna vert med vidare til naturleikeklassen, der dei fritt får bruke materialet og objekta som er tilgjengelege, medan eg bevisst heldt meg i bakgrunnen og observerer det som skjer.



*Figur 7 "Åhhh... ull! Så mjukt!"*



*Figur 8 "Eg lika fargane på denne, eg!"*



*Figur 9 "...hvis eg surra litt meire her, då..."*

Barna interagerer med materialet, objekta og miljøet rundt. Dei har ei kroppsleg tilnærming både til materialet ull og til objekta i korga, og tek i bruk alle sansane sine. Dette samsvarer med liknande undersøkingar frå barnehage der barn får tilgang til ulike typar materiale og objekt. Barna er svært aktive og stiller mange spørsmål medan dei undersøker dei ulike objekta i korga, og mindre verbalt aktive medan dei jobbar med materialet på naturleikeklassen.

## Oppsummering - forundersøking på naturleikeplassen

Medielærer og dei to elevane frå vidaregåande skule møtte prosjektleiar på naturleikeplassen ein time tidlegare enn barna, der det vart gitt ei kort innføring i opplegget sitt innhald og ein gjennomgang av tidsplan. Deretter vart kom dei seks barna saman med førskulepedagogen til naturleikeplassens inngang, som ligg cirka 50 meter frå sjølve naturleikeplassområdet. Barna fekk kvar sin namnelapp av prosjektleiar som vart hengt på brystet til kvart barn, slik at prosjektleiar skulle lære seg namna på barna. Det vart så gjennomført ei lita samtale med barna med presentasjon av elevane frå vidaregåande skule og med litt informasjon om kva som var målet med filminga. Barna fekk sjå på kamera, kjenne på den langhåra mikrofonen, sjå litt på opptaket og spørje om ting dei lurte på.

Prosjektleiar hadde på førehand lagt ut eit lite "spor" på stien; eit lite blått nøste med tråd (med ein knall raud duftball inni) som førte fram til naturleikeplassen. Der tråden stoppa var det lagt ut eit objekt som låg gøymt under graset ved ei lita busk. Dette skulle fungere som stoppunkt for barna.



Figur 10 Troll i øskje



Figur 11 Oj! Eit Troll!



Under følgjer eit utdrag av det som skjedde i dette forundersøkingmøtet:<sup>1</sup>

Sidan dette var første gongen barna var i området etter sommarferien var dei yre og forventningsfulle. Dei sprang i hurtig tempo inn over i skogen. Frydefulle hyl høyrdest då dei kom til staden der det blå ullnøstet låg, etterfølgt av følgjande utsegn: ”Her ligg det noko”. ”Kva er dette?”. Nokre ungar stoppa, andre sprang vidare. To kom tilbake, etter at to andre gjorde dei merksame på at tråden gjekk vidare inn over i skogen. To sprang vidare, og brydde seg ikkje nemneverdig om tråden. Dei to som vart att var ivrige med å følgje etter tråden, og prosjektleiar og førskulepedagogen vart gåande heilt bak saman med desse. Elevane frå vidaregåande skule gjekk framme med barna som sprang først. I enden av tråden hang det ein boks, med ull og eit lite troll inni. Barna måtte ha litt hjelp til å opne boksen, då denne sat fast for dei. Fire av barna gikk rett til leikeapparata og starta med å klatre. Dei to som var att ved boksen, var mest opptekne av ulla i boksen. Eitt av barna sa med ein gang: ”Det er ull”!, og greip så fatt i ulla. Trollet var ikkje interessant. Det datt ned i graset og vart liggande der, heilt til det eine barnet løfta det opp. Barna kjende på ulla, lukta og rynka på nasen. Eitt av dei to barna tok så med seg boksen, cirka 10 meter lenger mot naturleikeplassen, og ville ikkje gi slepp på den. Starta med å leike med boksen, og ville ha trollet og ulla for seg sjølv. Tok ut ulla, plasserte trollet inni boksen. To barn begynte å surre den blå ulltråden rundt handleddet som eit armband (...så stramt at handa vart kvit...), og det tredje barnet følgde etter. Eitt barn begynte å dekorere leikestativet med smokk i enden med den blå tråden, tåtesmokken vart hengande. Fleire av barna begynte å dra i tråden slik at den sleit fleire stader. Det var stor aktivitet med ulla og tråden, og barna samarbeidde om å dra i ulla. Det eine barnet var merkbar meir oppteken av ulla enn dei andre, og spurte 5-6 gonger: ”Ja men kva skal vi med denne ulla?” Prosjektleiar svarte kvar gong med eit ope spørsmål: ”...men kva trur **du** vi kan bruke ulla til”? Fleire av barna surra både hender og føter inn i ulltråden, og eitt av barna datt over ende som ei følgje av dette. Nokre av barna tek no kontakt både med medielærar og den eine av elevane som fima.

Møtet vart avslutta med ei lita lesestund i gapahuken.

### **Oppsummering:**

Erfaringane etter dette pilotmøtet viste at det vart ei utfordring å observere så mange som seks barn på ein gong. Barna bevegde seg over heile naturleikeplassområdet, og sjølv om dette var avgrensa, viste det seg heilt nødvendig å filme med to kamera for å få med flest mogleg detaljar. På bakgrunn av dette vart det bestemt at det skulle filmast med to kamera vidare; eitt kamera på stativ som filmar oversiktsbilde, og eit handhelde kamera som filmar nærbilde (til dømes hender, ansikt, føter osv). Det var før dette møtet lagt opp til at prosjektleiar skulle fotografere, observere og notere under vegs. Dette viste seg å bli for omfattande, og det vart

---

<sup>1</sup> Dette møtet vart ikkje transkribert, på grunn av stort tidspress mellom pilotmøte og møte 1. Materialet ovanfor baserer seg på videoobservasjon og notat undervegs.

for mange ting å halde styr på for prosjektleiar samstundes. Det vart difor gjort ei avtale med førskulepedagogen om at ho skulle fotografere i møta vidare, slik at prosjektleiar kunne ha fullt fokus på rolla som deltakande observatør under kvart møte.

Ei anna erfaring som vart gjort, var at det var vanskeleg å svare på direkte spørsmål frå ungane utan å verke styrande. Eit mogleg grep kan vere å heller prøve å svare på spørsmål med motspørsmål. Dette kan vere med på å bidra til undring. Prosjektleiar må prøve å vere meir forsiktig med å gripe inn, og å unngå å styre i retning av det ein ønskjer skal skje. Eit bevisst grep kan her vere å stille opne spørsmål i staden for lukka spørsmål.

Førskulepedagogen greip også inn ved eitt høve, og dette vart teke opp i samtale med pedagogen i etterkant på telefon. Barna var svært kontaktsøkande i høve dei to filmande elevane og medielærar under sjølve filminga. Dette var forventa, og fungerte heilt uproblematisk sidan funn frå dette møtet ikkje inngår i datamaterialet. Det vart gjort vidare avtale med elevane om at dei måtte prøve å unngå å gå for tett opp i barna når dei filmar, og at dei skulle prøve å ignorere barna i størst mogleg grad dersom barna prøvar å etablere kontakt att i dei neste møta.



## Innleiande teknikk- og materialutprøvingar innandørs

Fotomaterialet under viser ulike teknikk- og materialutprøvingar knytt mot ulla i ien innleiande fase.

### Utprøving av toving og karding med saueull som materiale



*Figur 12 Utprøvingar - toving av saueull*

Som figurane ovanfor viser, vert ulla først prøvd tova med ukarda naturull. Ulla er vanskeleg å tove saman, til trass for vekselvise mengder med varmt/kald vatn i kombinasjon med rørsle og grønsåpe. I neste omgang vert same prosess gjennomført med ferdigkarda ull. Resultatet vert no eit heilt anna, sjølv om det er ein del meir motstand i den mørke ulla, då den ikkje vil feste seg til den lyse bakgrunnen.

### Spinning med saueull som materiale



*Figur 13 Utprøving - spinning av karda saueull med Turkish spindle*

Det vert prøvd ut spinning på to ulike typar handteiner; vanleg norsk handtein med krok oppe og Turkish Spindle utan krok. I startfasen viser det seg at handtein med krok oppe er enklare å bruke, fordi tråden lettare let seg feste i kroken, noko som gjer det enklare å få snurr på tråden. Likevel er det Turkish Spindle som vert nytta mest vidare, fordi denne viser seg å vere meir effektiv når det skal spinnast mykje garn. Dette har med tyngdepunktet på handteina å gjere. I tillegg vert nøsta spunne ferdige direkte på handteina. Dette er ein viktig erfaring å ta med vidare, dersom spinning på handtein vil bli vurdert nytta som aktivitet med barn vidare i prosjektet.

### Farging med saueull som materiale



*Figur 14 Utprøving – syntetisk farging med ull frå norsk kvit sau*

Fargeprøvane over viser farging med primærfargane raud og blått. I tillegg er det laga eit gult fargebad. Farginga er utført på eige kjøken med eigna utstyr gjort med kjemisk farge.

Fargeattgjevinga i ulla er svært god, med ein svært jamn farge med nokre lysare sjatteringar. I tillegg er fargen er vassekte. Dette gjer såleis til at den farga ulla kan nyttast i eventuelle installasjonar ute i allslags ver. På dette tidspunktet i prosessen vert det også vurdert å bruke

farging som del av aktivitet med barna. Det viser seg derimot at fargen er farleg å ande inn og difor er ueigna som aktivitet for barn, då kjemikaliar frå fargen gir hovudpine og svimleanfall. To nye fargebad med *tekstilfarge*, vert no prøvd ut i staden for:



*Figur 15 Utprøvingar med tekstilfarge*

Dessverre viser det seg at tekstilfargen ikkje er vassekte. Etter tre utvaskingar, vert fargen gradvis meir og meir borte. Dette gjer til at denne fargen vert vurdert ueigna både til bruk i installasjonane og i aktiviteten med barna vidare.



Steg 2: ANALYSE Fargekoding inkludert første og andre fortetting			
Møte 1 Installasjon: Ull i bakke med vask på vegg. Seks barn til stades.			
Fargekoding/systematisering/fortetting av data			
<b>Barnas kroppslege reaksjonar:</b> Grøn= Barnas kroppslege tilnærming (t.d måten barna undersøker/tilnærmar seg installasjonen på, også mimikk, gestikulasjon)			
<b>Turkis=</b> Bruk av sansane (ser på, kjenner på, smakar på, luktar på, lyttar etter)			
<b>Barnas verbale reaksjonar</b> (nonverbalt/ord/omgrep): Rosa: overraskande reaksjonar/undring (td frydefulle hyl, hvin, utsegn, tonefall)			
<b>Grågrøn:</b> reaksjonar knytt til det formalestetiske (td fargar, eigenskapar i materialet)			
<b>Grå:</b> reaksjonar i møte med materialet/objekta (td ull, nøste, vask, kraner, pakke osv)			
<b>Gul=</b> Barnas reaksjonar på spørsmål frå prosjektleiar (Heidi), td ignorering, besvaring osv.			
Barnas reaksjonar	Hjelpespørsmål frå prosjektleiar (Heidi)	Kroppslege reaksjonar	Verbale reaksjonar
Tidssekvensar			
<b>Sekvens1</b> Start: 22:33:14.22 Spontane reaksjonar frå barna i det dei kjem til naturleikeklassen og ser installasjonen  Stopp: 22:34:46.00		Barna startar umiddelbart med å plukke opp ulla frå bakken og begynner å gå oppover i bakken med fanget fullt av ull. B4 spring mot vasken, medan to andre barn hylar. Tre andre barn følgjer etter.  Eit anna barn set seg heilt nedst i bakken, kjenner på ulla, luktar.  Eit anna barn løftar opp eit lilla garnnøste. Luktar på det og seier til seg sjølv:  Barnet ser så vasken på gapahuken og ropar: Dei to siste barna spring mot vasken med fanget fullt av ull.	B1: "Oj, noko blått og raudt!" B2: "Ehhhh! Blått og raudt." B3: "Hæææææ?" B4: "Hææææ?" B1: "Eit garnnøste igjen? Eit garnnøste igjen?" B2: "Ja ull! Rosa ull!" B3: "Rosa!" B4: "Farga ulla!" B3: "Og blå!" B5: "Rosa og blå!" B4: "Sjå dette! Ulla til sauene her då!" Det er ulla til sauene! <Barnet seier ingen ting>  B1: "Hææ-hæ? Eit garnnøste?" B2: "Ja. Ull." B1: "Sjå der oppe! Vasken!" Dei andre barna står der alt og betraktar vasken.
<b>Sekvens2</b> Start: 22:34:46.00 Ved vasken. Spontane reaksjonar frå barna i det dei ser vasken.		Alle barna står rundt vasken og ser på den. Ventar på at Heidi skal komme. To av barna begynner å dra i trådane som "renn" ut av kranene. Klarar ikkje å dra dei ut. Drar i trådane.  Eitt av barna finn den gøynde boksen som er surra ulltråd rundt, som er festa til ein av trådane som heng ut frå eitt av røyra under vasken. Denne ligg litt på sida av vasken.  Barna samhandlar om å fjerne ulla som er surra utanpå boksen. Eitt barn dreg i tråden for å få den av, medan eit anna held boksen fast. Deltok vekselvis med å få ulltråden av den firkanta transparente boksen. Eitt av barna deltek ikkje i samtalen. Er betraktar, og held seg i utkanten av det	<Frydefulle hyl høyrest.> "Heidi, kom! Kva er dette for noko?" <Barna ler høgt>  "Hæ?"  B1: "Vi tar opp den! Vi tar opp den!" B2: "Vi må ta av denne!" <barna meiner tråden>. B2: "Å det var løge!" B1: "Pakke!" B3: "Korleis skal vi få av ulla?" B1: "Eg veit ikkje da. B4: "Kanskje ein kasse med ull???" B2: "Det er surra inn!" B2: "Ja! Hey! Det er ull inni!"



<p>"Kva kjenner du når du tar på ulla?"</p> <p>"Kjenner du at det er sau?" "Men kva fargar er det på sauene då?" "Har du sett ein sau på marka her som er blå?..."</p> <p>"Men har bonden gått rundt og spraya alle sauene då?" "Men kva som har skjedd då? ... Er det noko inni ulla?"</p> <p>"Er det nokon lyd av ulla då?"</p> <p>"Kvifor er det eit troll inni då?" "Kvifor heng det fast i tråden?"</p> <p>"Kanskje trollet kan snakke?"</p> <p>"Kva gjer trollet inni boksen då? Heidi stiller motspørsmål til B2 som seier at det er strikka: "Er det strikka?" "Det som var rundt, kva heiter det for noko då?" "Korleis er det blitt tråd då?" "Kva farge er det på tråden då?"</p> <p>"Kva trur de tråden er laga av?" "Korleis har all ulla til sauene"</p>	<p>som skjer i situasjonen med dei andre barna. &lt;Plexiglasboks&gt;. B3 svarar...</p> <p>B3 svarar ikkje. Ingen av barna svarar på spørsmålet, så Heidi stiller eit nytt meir konkret spørsmål.</p> <p>... Barnet fullfører setninga som Heidi er begynt på.</p> <p>B3 svarar.</p> <p>Barnet ristar på boksen.</p> <p>Ristar meir på boksen. B1 prøvar å vikle tråden av boksen.</p> <p>Barnet mistar boksen ned på bakken.</p> <p>Eit lite lykketroll med raudt langt hår kjem til syne inni den gulkvite saueulla. Barna prøvar å ta trollet ut av plexiglasbeholdaren.</p> <p>Ingen respons på spørsmålet.</p> <p>Pause...</p> <p>B3 svarar...</p> <p>Barna svarar ikkje, jobbar framleis med å få tråden av plexiglasbeholdaren. B5 svarar...</p> <p>B2 svarar... B2 svarar... B2 og B5 svarar</p> <p>Barna ignorerer desse to spørsmåla. Er opptekne med boksen.</p>	<p>B3: "Sau"</p> <p>B1: "... og raud?" B2: "Eg veit det! Dei har teikna ulla!"</p> <p>B3: "Nei. Dei har farga den med spray!"</p> <p>B1: "Nei!" B2: "Ja, det er ein boks" B1: "Eg ser noko grått".</p> <p>B1: "Ja, det er noko inni den."</p> <p>B2: "Berre slepp den, og så gjere vi sånn. Berre slepp han." B1: "Vær så god." B3: "Eg og. Eg og, ned!" B4: "Åiiii, ho ser eg noko kvitt! Kanskje det er saueull?" B2: "Nei, i dag ekje det saueull. Det er noko heilt kvitt." B3: "Ja, og svart og gult." B1: "Kanskje det er bøker?" B2: "Bøker, hehe. B1: "Kanskje mine bøker?" B3: "Ahh... Noko raudt!" B5: "Kanskje ein edderkopp?" B1: "Nei det ekje det." B5: "Åhhh... eit troll!" B3: "Ja, eit troll!" B2: "Vi må få opp trollet!" B1: "Ja, for vi må leike!"</p> <p>B3: "Trollet kan du snakke?" B5: "Trollet kan du snakke?" B3: "Nei det sit fast." B1: "Vi må surre det opp". B2: "Og inni."</p> <p>B5: "Vi veit ikkje." B2: "Det er strikka." B2: "Tråd." B4: "Garnnøste."</p> <p>B2: "Vi veit ikkje." B5: "Raud!" B3: "Den sit ordentlig fast!" B1: "Kva er det kvite der, sånn?"</p> <p>B5: "Ull. Ulla til sauene."</p>
--	---	---

<p>komme hit då?</p> <p>"Har de sett nokon sauar her?"</p> <p>"Er det nokon lyd av den ulla som ligg på bakken då?"</p> <p>"Men det er jo lyd av sauen, kvifor er det ikkje lyd av ulla då?"</p> <p>"Kva luktar det av håret til trollet då?"</p> <p>Stopp: 22:42:15.13</p>	<p>B4 svarar...</p> <p>B4 svarar...</p> <p>To barn <b>tek opp ulla</b> og <b>legg den inntil øyret sitt</b>.</p> <p>Barna <b>luktar på</b> ulla. <b>Stikk den</b> heilt opp i nasa si.</p> <p>B1 svarar...</p> <p>B2 svarar...</p> <p>Barnet <b>peikar mot</b> treet lenger borte. Alle barna begynner så å gå <b>mot</b> treet som ligg litt lenger opp i bakken. Begynner å <b>frakte med seg</b> ulla mot treet.</p>	<p>B4: "Nei."</p> <p>B3: "Det var noko svart oppi der også."</p> <p>B4: "Nei. Ingen lyd." B5: "Hmmm. Ingenting."</p> <p>B1: "Fordi."</p> <p>B5: "Eg kan ete ulla eg!"</p> <p>B2: "Det luktar ekkelt."</p> <p>B5: "Saeuull! Skal vi ta ulla opp i der?"</p>
<p><b>Sekvens3</b></p> <p>Start: 22:42:44.10</p> <p>Barna lagar <i>Sau i tre og ullemaskin</i> i hytte. Leikar.</p> <p>"Når de tek i ull, kva kjennest det ut som då?"</p> <p>"Kva syns de ulla liknar på då?"</p> <p>Stopp: 22:48:12.18</p>	<p>Barna <b>bærer/fraktar med seg ulla</b> frå bakken og mot eit tre som ligg like ved vasken. Begynner å <b>legge/henge ulla opp</b> i treet, medan dei pratar med kvarandre om kva dei skal lage:</p> <p>Barna <b>går fram og tilbake</b> medan dei <b>hentar meir</b> ull og <b>bærer frå</b> bakken og vidare opp til treet, medan dei diskuterer kva dei skal gjere:</p> <p><b>Barna svarar ikkje Heidi...</b></p> <p>Tre av barna <b>forflyttar</b> seg, og begynner å <b>legge ull</b> oppå taket til ei leikehytte som ligg like ved. Dei <b>spring fram og tilbake</b>.</p> <p>Diskusjon om kva dei lagar. <b>Fraktar ulla</b> frå bakken og opp til hytta, ca 15 meter kvar veg.</p> <p><b>Barna er så oppslukt av kva dei skal lage at dei ikkje ensar spørsmåla til Heidi.</b></p> <p>Varar ca 5 -6 min.</p>	<p>"B1: <b>Vi skal lage sau. Sant vi må lage sau?</b> B2: "Ei maskina." B3: "Vi må lage ein sau av ulla". B1: "Vi skal lage ein sau. B4: Det kjennest ut som sau. B5: "Vi skal lage ein sau".</p> <p>B1: "Eg <b>må lage</b> ein sau. Eg trur det tek lang tid?"</p> <p>B3: "Jammen vi <b>skal lage</b> ein sau! B2: "Ei maskina! Nett som ei maskina!"</p> <p>B1: "Kven har gjort det før???"</p> <p>&lt;Hylar og hviner. Pratar vekselvis med seg sjølv/syng&gt;.</p> <p>B2: "Me trengje det! Me <b>skal lage</b> ein sau, sant?" B3: "Ja me skal lage ein utruleg sau, ein fine rosa sau!"</p>
<p><b>Sekvens 4</b></p> <p>Start: 22:48:33.02</p> <p>Ved vasken. Barnas forsøk på å finne ut av. Undersøkjjer.</p>	<p>Eitt barn er i ferd med å <b>ta ull opp i fanget</b> sitt for å <b>bære vidare</b> til hytta, då ho <b>ser</b> den raude og blå ulla som "renn" ut av røyret under vasken.</p> <p>Barnet <b>drar ulla</b> spontant ut. Barnet <b>hylar/hviner høgt pga det uventa som skjeddje då det kjem vatn ut av røyret</b>. Det kjem umiddelbart eit nytt barn til for å sjå, men <b>går vidare</b> då ho ikkje skjønar kva som skjer. Dei andre barna <b>spring fram og tilbake</b> m ulla som dei <b>legg på hyttetaket</b> lengre oppe. Barnet held fram med å undersøke vasken aleine; <b>skrur ivrig</b> i dei to kranene samstundes og med begge hender. Startar med å undersøke kranene og røyra. <b>Dreg først ut</b> den raude ulltråden av kaldtvatnskranen, <b>skrur</b> deretter den blå ulltråden av varmtvatnskranen. To andre barn kjem så til, <b>skrur på</b> kranene, <b>kiker</b> under vasken. <b>Skrur på</b> kvar si kran. Eitt barn henvendar seg til dei andre, og spør:---&gt;</p> <p>Barna undersøker/samhandlar om å prøve å finne ut korleis vasken fungerer, medan dei held fram med å undersøke. Barna <b>ser</b> inn i avlaupsrøyret under vasken og inn i dei to koparrøyra. Fleire barn <b>skrur</b></p>	<p>"Ehhhhhh &lt;høge hvin høyrest&gt;</p> <p>B1: "Der kom vatnet ut!"</p> <p>B1: "Får vi vatn?" B2: "Nei." B1: "Eg veit det!" B2: "Kvifor det?" B1: "Aha!" B3: "Aha!" "Ahhh... Ta den ut!" &lt;dvs pinnen&gt; "Ein edderkopp!" B4: "Eg vaskar hendene!" B3: "Men det går ikkje det!". B5: "Vi må <b>få ut den ulla og få vekk den</b> edderkoppen."</p>

<p>Stopp: 22:52:17.08</p>	<p>"Kvifor kom det vatn ut av krana først då?"</p>	<p>samstundes, medan andre <b>kiker under</b> vasken. Eitt av dei seks barna deltek ikkje, men står i utkanten og <b>betraktar</b>, seier ingen ting. Barnet <b>kiker</b> under vasken att. Prøver å finne ut kvifor det ikkje kjem vatn. Prøver å <b>stappe inn att</b> i røyret den ulla som ho tok ut heilt i starten. Eitt anna barn <b>puttar eir</b> pinne opp i det eine koparrøyret under vasken. Eit anna barn <b>dreg ut</b> den same pinnen. Barnet <b>tek ut</b> enda ein liten pinne som sat fast. Barnet <b>sjekkar</b> no om det kjem vatn ut. Barna startar med <b>å skru</b> att . Barna held fram med <b>å skru</b>. Lagar små grynt når dei <b>skrur</b>, noko som kan tyde på at dei tykkjer det er tungt å <b>skru</b>. Dei to barna blir tydeleg frustrerte over at det ikkje kjem vatn ut av kranene og røyra under. Desse barna fekk ikkje med seg det første barnet si oppleving då det kom vatn ut av avlaupsrøyret då ho <b>drog</b> ut ulla (starten av sekvens1). To av dei andre barna held fram med <b>å skru og skru</b>. Eitt barn <b>dreg ut</b> ein ny pinne. Barnet svarar... Barnet høyrst skuffa ut i stemma</p> <p>Barna <b>forlet</b> området, då dei ikkje finn ut av dette.</p>	<p>B1: "Her kom vatnet ut! <b>Eg skal vaska meg</b>. Phu...phu... &lt;latar som ho spyttar&gt; B1: "Kva skal vi gjere då?... Kanskje denne pinnen?" B2: "<b>Ta vekk ulla då!</b>"</p> <p>&lt;<b>Høge hvin høyrst</b> då barnet <b>klarar å ta ut pinnen som</b> sat fast inni røyret.&gt; B2: "Den sat fast!. <b>No går det!</b> Men det kjem framleis ikkje noko vatn út..." B1: "<b>Vi må skru! Skru! Hvis eg skrur i denne og du skrur i denne...</b>" B2: "Skru den andre vegen". B3: "Å nei! Andre vegen då!"</p> <p>B3: "<b>Skru den vegen då!</b>" B4: <b>Jammen skru den andre vegen då!</b>"</p> <p>B1: "Veit ikkje". B3:"Det kom ikkje noko vatn". B4: "<b>Aha!</b>" B1: "Vi må <b>fylle vatn i den!</b>" B2: "Det kjem ingen ting. Sånn!"</p>
<p><b>Funn:</b></p>	<p><b>Hovudfunn:</b> I dei situasjonane barna er oppslukte i situasjonen, vert Heidi sine spørsmål ignorert (ikkje besvart). <b>Sekvens 2: skjer dette fem gonger</b> <b>Sekvens 3: skjer dette to gonger</b></p>	<p><b>Hovudfunn:</b> Kroppslig tilnærming: Barna samhandlar: sosial interaksjon- interaksjon med verket Barna handlar ved å undersøke vha kroppslig tilnærming: - drar ut, bærer/løftar, spring/går/sit, bøygjar seg, skrur, vrir, peikar, osb. - Brukar sansane sine: ser på, kjenner på, smakar på, luktar på, lyttar etter, - leik føregår samstundes som barna handlar; jf sekvens 2 med boks og sekvens 3 der barna lagar ullhytte.</p>	<p><b>Hovudfunn:</b> Verbal tilnærming: Barna samhandlar vha dialog: barna fører dialog med kvarandre og med Heidi. Barna brukar mange ord/spørjeord og lydar som t.d høge frydefulle hyl i møte med installasjonen (<b>jf merknad 1 sekvens 1</b>) Barna brukar omgrep knytt til materialet/objekta Barna brukar ord/omgrep knytt til det formalestetiske (fargar) Mimikk/gestikulasjon? Har valt å ikkje gå inn på dette her!</p>
	<p><b>Hjelpespora spørsmål vert overflødige i situasjonar der barna er fordjupa i si verd?</b> Spørsmål verkar berre forstyrrende på barna? Handlar om læraren si livsverd kontra barnas livsverd? Handlar om det som skjer i møtet (det tredje felles)?</p>	<p>Barna prøver å finne ut av korleis ting heng saman. Dette skjer gjennom ei handlande tilnærming (jf sekvens 2, merknad1), der leiken er ein integrert del av dette (jf sekvens 2):</p> <p><b>Barna leitar etter mening (jf merknad2 sekvens 4, dialog i siste avsnitt)</b></p>	<p>Barna prøver å finne ut av korleis ting heng saman, det bakanforliggende. Undersøker for å finne løysingar. Ser samanhengar. Undrar seg: kjem til uttrykk både verbalt og non-verbalt (men vel å ikkje gå inn på det non-verbale her). Reaksjonane til barna (hvin, høge hyl, spørjande utsegn) kan tyde på at dei vert overraska/forundra. <b>Barna leitar etter mening! Dei er små forskarar som prøvar å finne ut av ting, jf sekvens 4: der barna samhandlar for å finne ei løysing!</b></p>

### Steg 3 ANALYSE Andre fortetting av datamaterialet

Problemstilling: Korleis reagerer små barn i møte med installasjonar?

<p><b>Fase 1</b></p>	<p><b>Kategoriar</b></p> <p><b>Barnas kroppslege reaksjonar:</b> <b>Grøn</b>= Barnas kroppslege tilnærming; <b>utforskande</b>, undersøkende atferd, td gjennom leik, <b>skapande arbeid</b> <b>Turkis</b>= Bruk av sansane (ser på, kjenner på, smakar på, luktar på, lyttar etter), <b>undrar</b> seg vha mimikk, gestikulasjon</p> <p><b>Barnas verbale /non-verbale reaksjonar</b> (ord/omgrep/mimikk): <b>Rosa</b>: <b>undring</b> - overraskande reaksjonar (non-verbale reaksjonar: td hvin, høge hyl, spørjande utsegn)</p> <p><b>Reaksjonar knytt til det estetiske:</b> <b>Grågrøn</b>: knytt til det formaleestetiske (td fargar, form, teknikk, volum, innhald) <b>Grå</b>: - reaksjonar i høve materialet/objekta (td ull, tråd, nøste, vask, kraner, pakke, tre, flaske, vatnkanne, konkylie osv)</p> <p><b>Gul</b>= kroppslege og verbale/non-verbale reaksjonar på spørsmål frå prosjektleiar Prosjektleiar (td høyrer ikkje etter, måte å svare på, mimikk, gestikulasjon)</p>
<p><b>Møte med installasjon nr 1:</b></p>	<p><b>Barnas kroppslege reaksjonar</b>  <b>Barna har ei kroppsleg tilnærming:</b>  <b>Barna utforskar</b>, ved å <b>interagere med verket</b>; leikar, undersøker          Drar ut, bærer/løftar, spring/går/sit, bøygjar seg, skrur, vrir, peikar, osv.  <b>Brukar sansane:</b> ser på, kjenner på, smakar på, luktar på, lyttar etter,          Døme sekvens4: "Barna undersøker/samhandlar om å prøve å finne ut korleis vasken fungerer, medan dei held fram med å undersøke. Barna ser inn i avlaupsrøyret under vasken og inn i dei to koparrøyra. Fleire barn skrur samstundes, medan andre kiker under vasken. Eitt av dei seks barna deltek ikkje, men står i utkanten og betraktar, seier ingen ting.          Barnet kiker under vasken att. Prøver å finne ut kvifor det ikkje kjem vatn."</p> <p><b>Barna leikar samstundes som dei utforskar:</b> Døme frå sekvens 3 : "B1: Vi skal lage sau. Sant vi må lage sau? B2: "Ei maskina." B3:"Vi må lage ein sau av ulla". B1: "Vi skal lage ein sau. B4:          Det kjennest ut som sau. B5: "Vi skal lage ein sau". B1: "Eg må lage ein sau. Eg trur det tek lang tid?" B3: "Jammen vi skal lage ein sau! B2: "Ei maskina! Nett som ei maskina!"</p> <p>Døme frå sekvens 4: B1: "Får vi vatn?" B2: "Nei." B1: "Eg veit det!" B2: "Kvifor det?" B1: "Aha!" B3: "Aha!" "Ahhh... Ta den ut!" &lt;dvs pinnen&gt; " Ein edderkopp!" B4: "Eg vaskar hendene!" B3: "Men det går ikkje det!". B5:"Vi må få ut den ulla og få vekk den edderkoppen."B1: "Her kom vatnet ut! Eg skal vaska meg. Phu...phu... &lt;latar som ho spyttar&gt; B1: "Kva skal vi gjere då?... Kanskje denne pinnen?" B2: "Ta vekk ulla då!" &lt;Høge hvin høyrrest då barnet klarar å ta ut pinnen som sat fast inni røyret.&gt;</p> <p><b>Barnas verbale/non-verbale reaksjonar</b>  <b>Undrar seg:</b> Overraskande reaksjonar: Barna reagerer ved å lage lydar som t.d høge frydefulle hyl og hvin i møte med installasjonen. Barna brukar mange ord/spørjeord.          Døme frå sekvens 1: B1: "Oj, noko blått og raudt! B2: "Ehhhh! Blått og raudt." B3: "Hææææ?" B4: "Hææææ?" B1: "Eit garnnøste igjen?"</p> <p><b>Estetisk: Reaksjonar knytt til det formaleestetiske:</b> Barna brukar ord/omgrep knytt til fargar:          Døme sekvens1: Eit garnnøste igjen?" B2: " Ja ull! Rosa ull!" B3:"Rosa!" B4: "Farga ulla!" B3: "Og blå!" B5: "Rosa og blå!"</p> <p><b>Reaksjonar i møte med materialet/objekta</b> Barna brukar omgrep knytt til materialet (ull/sauen):          Døme sekvens2: B4: "Sjå dette! Ulla til sauen her då!" Det er ulla til sauen!          Døme Sekvens3: B1 Hylar og hviner. Pratar vekselvis med seg sjølv/syng: B2: "Me trengje det! Me skal lage ein sau, sant?" B3: " Ja me skal lage ein utruleg sau, ein fine rosa sau!"</p> <p><b>Barna samhandlar vha dialog: fører dialog med kvarandre og lite med prosjektleiar:</b> Døme sekvens 2: "Hæ?"B1: "Vi tar opp den! Vi tar opp den!" B2: "Vi må ta av denne!" &lt;barna meiner tråden&gt;. B2: "Å det var løge!" B1: "Pakke!"B3: "Korleis skal vi få av ulla?" B1: "Eg veit ikkje da. B4: "Kanskje ein kasse med ull???" B2: "Det er surra inn!" B2: "Ja! Hey! Det er ull inni!"          Prosjektleiar : "Kva kjenner du når du tar i ulla?" B3: "Sau":  <b>Barnas reaksjonar på spørsmål frå prosjektleiar</b>          Prosjektleiar sine spørsmål vert ignorert (ikkje besvart) slik:  <b>Sekvens 2: sju gonger</b>          Døme: Prosjektleiar spør: "Korleis er det blitt tråd då?"...          "Kva farge er det på tråden då?" ... Barna overhøyrer begge spørsmåla.</p> <p><b>Sekvens3: to gonger</b>          Døme: Prosjektleiar spør: "Når de tek i ull, kva kjennest det ut som då?" ...</p>

<p><b>Møte med installasjon nr 2: Ulltre</b></p>	<p><b>Kroppslege reaksjonar</b>  <b>Barna utforskar:</b> Interagerer med verket, undersøker Barna handlar, leikar ved å undersøke vha kroppsleg tilnærming: drar ut, bærer/løftar, spring/går/sit, bøygjar seg, skrur, vrir, peikar, blåser på osb.  Døme frå sekvens3: Barna startar så med å dra i trådane som heng ut frå treet. Flyttar blikket opp og ned, følgjer stammen på treet. Nokre av barna dreg ut meir ull. Eitt av barna begynner å klatre i treet for å sjå om ho kjem seg heilt opp til ulla som heng øvst oppe. Brukar dei avsagde greinene til hjelp. Barnet ser på hendene sine, som er blitt klissete etter å ha tatt i ulla på stammen. Barna begynner å dra forsiktig i ulla, for å sjå om der er fleire edderkoppar inni. Alle barna begynner å leite etter edderkoppar i treet.  B4 får tak i den eine edderkoppen og let den få gå på handa og oppover armen. Dei andre barna går heilt oppi edderkoppen med ansikta sine for å sjå den best mogleg. Barna ler høgt! Eitt av barna bøyer seg først ned og leitar etter den på bakken. Dei andre gjer det same. Fleire av barna prøvar no å dra av ulltråden som er surra rundt ull på treet. B4 prøvar å finne ut korleis tråden er surra fast.</p> <p>-Brukar sansane:  Døme frå sekvens2: "Eitt av barna har trekt seg litt vekk frå treet. Har tatt med ein konkylie som ho fann under graset. Konkylie har ull inni, og heng i ein tråd som fører til treet. Barnet legg konkylie inntil øyret sitt og lyttar. Barnet legg konkylie inntil øyret eitt av dei andre barna.  Alle barna får så lytte. Barnet legg så konkylie inntil Prosjektleiar sitt øyre for at ho skal lytte.  Utdrag av dialog ml fire av barna: B1: "Det kjem vind! Sånn sjøvind! Høyr!" Høyrer du det?" B2: "Eg og vil høyre!" B3: "Eg og" B4: "Eg og!" B1: "Høyrer du det? Prøv du også!"</p>	<p>"Kva syns de ulla liknar på då?"...  Barna er svært oppslukt av kva dei skal lage, svarar ikkje.</p> <p><b>Verbale/non-verbale reaksjonar</b>  <b>Undring: Overraskande reaksjonar:</b> Barna reagerer ved å lage lydar som t.d høge frydefulle hyl og hvin i møte med installasjonen. Barna brukar mange ord/spørjeord.  Døme frå sekvens 1: Barnet som kjem først (B1), ser treet som er kledd med ull, og det høyrst høge hvin og rop. Dei andre barna som kjem etter, ler høgt. Alle barna i kor:  "Uæhhhhhehehehe....!"  Døme frå sekvens 3: B1: "Vi må ha vekk all denne ulla, for eg har lyst til å klatre i det. &lt;treet&gt; Og ha vekk alt som er der oppe". B3: "Kven er det som har klatra opp der?" B1: "Det er ikkje sau." B1: "Nokon har brukt stige???" Prosjektleiar: Trur du det er brukt stige?...  Kvar er stigen då? Kanskje det er ein sau som kan... B3: "... klatre??? Nei... Ikkje fly???" &lt;barnet fullfører Prosjektleiar sin setning&gt; Prosjektleiar: Trur ikkje du? B3: "Nei." Prosjektleiar: Kan ikkje sauane fly? B4: "Kanskje ein sau med vinger på ryggen???" B1: "Kanskje ein flygesau?"  Prosjektleiar: Ja kanskje ein flygesau...Det kan jo hende... &lt;Prosjektleiar let setninga henge i lufta&gt;.</p> <p><b>Reaksjonar knytt til det formaleestetiske:</b> Barna brukar ord/omgrep knytt til fargar: Døme sekvens 3: B1: "Klissete"... ja sjå dette gule her!"  Prosjektleiar: Men kva trur de det gule er då? B1: "Veit ikkje... Klissekliss..." &lt;Barnet rynkar på nasen, ser skeptisk ut&gt;  B2: "Korleis skal vi få ned det brune der?" &lt;barnet ser opp i treet og meinar ulla&gt;.  Få reaksjonar knytt til det formaleestetiske.</p> <p><b>Reaksjonar i møte med materialet/objekta</b> Barna brukar omgrep knytt til materialet (ull/sauen):  Døme sekvens3: B1: B1: "UÆHHHH... sau!!" &lt;Barnet tek ei lita tenkepause.&gt; "Neiiii... JAAAA!!"  Barnet ler! B2: Barnet gjer ei grimase i det ho ser ned på hendene sine. B1: "Nei. Det var fettare."  &lt;Barnet meinar ulla som er feit å ta i&gt;  B1: "Vi må dra ut all ulla!" B2: "JAAA!"  B1: "Eg ser treet"  B3: "Eg og!" B1: "Ja vi må surre opp tråder!"  B2: "JAAAA! Vi greier det! JAAAA!"</p> <p><b>Barna samhandlar vha dialog: fører dialog med kvarandre og lite med prosjektleiar:</b> Døme sekvens:  <b>Reaksjonar på spørsmål frå prosjektleiar</b>  Prosjektleiar sine spørsmål vert ignorert (ikkje besvart) slik:  Sekvens1: ein gong  Sekvens3: tre gonger  Døme: Prosjektleiar: "Korleis har edderkoppen komme seg inni ulla i ulltreet?"  Barna svarar ikkje Prosjektleiar.  Prosjektleiar: "Men liknar det på noko dette treet då? Vil de komme bort og sjå her på denne sida?" &lt;Prosjektleiar prøvar å få barna til å sjå om dei får assosiasjonar; td troll el andre fantasifigurar&gt;.  Barna er svært konsentrerte og oppslukte med å få ulla av treet, og ensar ikkje Prosjektleiar som stiller spørsmål. Dette skjer to ggr</p>
--	---	--

<p><b>Fase 2</b></p>	<p><b>Kategoriar</b></p> <p><b>Barnas kroppslege reaksjonar:</b> <b>Grøn</b>= Barnas kroppslege tilnærming; <b>utforskande</b>, undersøkjande atferd, td gjennom leik, <b>skapande arbeid</b> <b>Turkis</b>= Bruk av sansane (ser på, kjenner på, smakar på, luktar på, lyttar etter), <b>undrar</b> seg vha mimikk, gestikulasjon</p> <p><b>Barnas verbale /non-verbale reaksjonar</b> (ord/omgrep/mimikk): <b>Rosa</b>: <b>undring</b> - overraskande reaksjonar (non-verbale reaksjonar: td hvin, høge hyl, spørjande utsegn)</p> <p><b>Reaksjonar knytt til det estetiske:</b> <b>Grågrøn</b>: knytt til det formalestetiske (td fargar, form, teknikk, volum, innhald) <b>Grå</b>: - reaksjonar i høve materialet/objekta (td ull, tråd, nøste, vask, kraner, pakke, tre, flaske, vatnkanne, konkylie osv)</p> <p><b>Gul</b>= kroppslege og verbale/non-verbale reaksjonar på spørsmål frå prosjektleiar (td høyrer ikkje etter, måte å svare på, mimikk, gestikulasjon)</p>	
<p><b>Møte med installasjon nr 3: Badekar med ull. Tre barn til stades</b></p>	<p><b>Barnas kroppslege reaksjonar</b></p> <p><b>Barna utforskar:</b> Interagerer med verket</p> <p>Barna har ei leikprega tilnærming, undersøker vha kroppsleg tilnærming: drar ut, bærer/løftar, spring/går/sit, bøygar seg, skrur, vrir, peikar, blåser på osv. -Brukar sansane</p> <p><b>Døme frå sekvens 1 (21:22:14.04):</b></p> <p>Dei tre barna <b>går mot</b> badekaret. Prosjektleiar: "Er det eit badekar?" (B1 svarar).</p> <p>Barna <b>ser på</b> såpestykkja som ligg på badekarskanten. Eitt barn <b>tek opp</b> eit såpeestykke og <b>ser på</b> det. <b>Legg det ned att.</b></p> <p><b>Barna ser på</b> bøtta som står ved badekaret.</p> <p>Dei to barna <b>tek opp</b> kvart sitt såpeestykke igjen.</p> <p>B3 seier ingen ting, <b>går</b> berre rundt badekaret og <b>betraktar</b> det. <b>Ser forundra</b> på badekaret og oppi den grønne bøtta som står bak badekaret.</p> <p>Prosjektleiar: Kan det vere ein sau som har gjort det?"</p> <p>Barnet <b>peikar bort mot</b> eit buskas like bortanfor badekaret</p> <p><b>Døme sekvens 2 - ved installasjonen (21:25:01.07)</b></p>	<p><b>Barnas verbale/non-verbale reaksjonar</b></p> <p><b>Undring: Overraskande reaksjonar/lydhermande språk:</b> Barna reagerer ved å lage lydar som t.d høge frydefulle hyl og hvin i møte med installasjonen. Barna brukar mange ord/spørjeord.</p> <p>Døme frå sekvens1 (21:22:14.04)::</p> <p>B1: "<b>Hæææ!</b> Eit badekar!?" B2:"Badekar!" B1: "Vatn på og ull oppi?"</p> <p>B1:" Og ei bøtte? B2: "To bøtter" B2: "Såpe???" <b>Kva skal dette bety?"</b> B1: "Veit ikkje". B1: "<b>Veit ikkje kva dette skal bety</b> når det skal være ei såpe istaden for ein svamp?"</p> <p>B1: " Eg skjønner ikkje kven som skal bade oppi her?" B2:" <b>Ikkje eg heller.</b> B2: "Eg skjønner ikkje kvifor det er så lite vatn eg..."</p> <p>"B2: Åh...Ei bøtte med vatn" B1: "Det er kjempelite vatn." B2: "Og ei til bøtte. <b>Dette var jo litt rart.</b> Kvifor det <b>klissar</b> seg fast til eit blad?" B1: <b>Eg veit ikkje....</b> (barnet meiner såpa).</p> <p>B2: "<b>Kven er det som skal bade oppi her skal tru?"</b></p> <p>B2: "<b>Eg skjønner ikkje kven som har gjort dette...</b>" B3: "<b>Ikkje eg heller.</b>" Barna i kor: "<b>Ehhhhhhhhh</b>"... ler høgt... B2: "Sikkert ei geit som må vere inni der."</p> <p><b>Reaksjonar i møte med materialet/objekta</b> Barna brukar mange omgrep knytt til materialet (ulla/sauen)</p> <p><b>Døme frå sekvens2[21:25:01.07]- samtale om installasjonen:</b></p> <p>B1: "Det var av ei geit!"</p> <p>Prosjektleiar: "Trur du det var av ei geit? Kva trur du dette er då?"</p> <p>B3 går rundt og <b>kjenner på</b> ulla. <b>Seier ingen ting.</b> Prosjektleiar peikar på den kvite saueulla.</p> <p>B1: Sau. B2: Ei geit og ein sau.</p> <p><b>Utrag av samtale sekvens 2:</b></p>

	<p><b>Kroppslige og verbale reaksjonar på instruksjon frå prosjektleiar</b>          Prosjektleiar: "Kva som er forskjellen på desse to (ulltypene)? Prosjektleiar ser på B3 medan ho stiller spørsmålet: Prosjektleiar: Vil du komme og kjenne?          B2 tek opp såpa, ser på den, legg den ned att. B2 ser på handa si, gnir så begge hendene mot kvarandre.</p> <p>Prosjektleiar: "Kva gjer ein oppi eit badekar vanligvis?"          Prosjektleiar: Ja. Men hvis vi skal bruke denne ulla til noko, kva trur du vi må gjere med den?"</p>	<p>B1: Denne her er litt <b>hard</b>, og denne er litt <b>mjukare</b>."  <b>B3 svarar ikkje.</b>          B2: "<b>Kvifor må det vere ein sånn?</b>"</p> <p>B1: "Her er det plass til ein attmed meg... B2: "... og ei <b>bøtte</b> med vatn..." B1: <b>Kva skal vi gjere med alle bøttene?</b> B2: "Og <b>såpene...og svampen?</b>"</p> <p>B1: "<b>Vi skal bade og bli reine.</b>"          B2: "<b>Vaske den.</b>"</p> <p><b>Barna fører dialog med Prosjektleiar, og lite med kvarandre:</b>  <b>Verbale/non-verbale reaksjonar på direkte spørsmål frå Prosjektleiar</b></p> <p><b>Sekvens 4:</b>          Utdrag av samtale mellom prosjektleiar og barna: [21:42:58.09]          Prosjektleiar: "No tar de ulla og snurrar rundt tauen, slik, rundt heile denne, slik, samtidig som du dyppar den nedi vatnet, slik. Vil du prøve? Vil du prøve å gjere slik?"  <b>Barnet svarar ikkje, men følgjer nøye med.</b>          Prosjektleiar: "Og så har eg mange slike ferdigkarda tullar som de kan få av meg som eg har laga til dykk på førehand, sånn at de skal sleppe å bruke tid på det. Det merka de vel då de dreiv og karda?"  <b>Barna svarar ikkje på spørsmålet.</b>          Prosjektleiar: "Så flott!" Prosjektleiar står no ved B1, viser korleis barna må bruke hendene sine for å få ulla til å henge. B1: "Sjå kor masse <b>skum</b> eg har laga!" Prosjektleiar svarar B1: Kanskje du først må ta vatn på?"</p>
	<p><b>Kroppslige og verbale/non-verbale reaksjonar på instruksjon frå prosjektleiar:</b>  <b>Sekvens 4 – 1)på slutten</b> – Utdrag av samtale ml barn og Prosjektleiar i styrt aktivitet ved badekaret          Prosjektleiar: "Det som skjer med ulla når du får såpe på ull, og når du bevegar på den, og tek varmt og kaldt vatn på – er at ulla vil sette seg fast til denne. Vil du prøve no?" (Prosjektleiar henvender seg til B1). Barnet har ikkje lyst og prøve sjølv. B1: "Nei". Prosjektleiar er venleg, men bestemt då ho svarar barnet. "Jo".          Barnet <b>tek i mot, og held figurtråden opp i lufta</b> medan <b>ho ser på den. Prøvar forsiktig å trykke på den.</b> Prosjektleiar legg til rette for at barnet skal klare å gjere dette sjølv. Prosjektleiar blir sitjande ved B3 og B1, som <b>spør etter hjelp fleire gonger i løpet</b> av denne sekvensen.</p> <p><b>B2 spør ikkje etter hjelp, men prøvar seg fram sjølv ved å gni</b> såpestykket inntil ulla. Ulla vil ikkje henge fast, så prosjektleiar går bort og hjelper ho med å få ulla til å feste seg. Alle barna sit no djupt konsentrerte og jobbar...</p> <p>Sekvens 4- 2 Utdrag av samtale mellom Prosjektleiar og barna: [21:50:10.06]          B1: "<b>Eg lurar på kva dette her skal bli eg!</b>" Prosjektleiar: "Jah... Det som er så fint er at ein kan sitte og lure på kva det skal bli mens ein sit og jobbar, sant?" B1: "Ei <b>regnbue?</b>"          Prosjektleiar: Kanskje ein regnbue, ja?</p> <p><b>Barna jobbar no svært konsentrert og sjølvstendig.</b> Det skummar kvitt i såpa og barna sine hender er dekt med såpeskum. <b>Dei beveger hendene rundt og rundt figurtråden.</b> B1: "<b>Eller ein legomann...?</b>" B2: (Snakkar svært lavt og utydeleg) <b>Eg veit ikkje korleis ein lagar ein legomann eg...</b>"          Prosjektleiar kardar litt ull frå pelssauen, medan <b>barna jobbar.</b> Hjelper til med å legge den rundt B1 sin figurtråd. <b>B1 viser korleis ho prøvar å få såpa av hendene sine.</b> B1: "<b>Sjå kor masse skum, då? No vaskar eg meg.</b> Nesten som heime dette!"</p>	
	<p><b>Kroppslige reaksjonar</b>  <b>Sekvens 1</b></p>	<p><b>Verbale/non-verbale reaksjonar</b>  <b>Sekvens 1</b></p>

<p><b>Møte med installasjon nr 4: Overdimensjonert nøste med dekor på gjerde. Tre barn til stades</b></p>	<p><b>Funn:</b> Barna interagerer med installasjonen</p> <p><b>Barna har ei kroppsleg tilnærming:</b> Barna handlar, Interagerer med verket; leikar ved å undersøke. Drar ut, bærer/løftar, spring/går/sit, bøygar seg, skrur, vrir, peikar, osb.</p> <p><b>Brukar sansane:</b> ser på, kjenner på, smakar på, luktar på, lyttar etter, pirkar borti, drar i, tar av, dyttar i...osb</p> <p><b>Døme sekvens 1 [02:04:14.05]:</b>          Dei to andre barna hadde eigentleg sprunge forbi, men vart no plutsleg merksam på det store nøstet som ligg på stien. Ser så på tråden som fører vidare bortover stien. B2 spring no av gårde og følgjer etter tråden som ligg i graset og som fører mot resten av installasjonen på gjerdet. Dei to andre barna vert att, og begynner å ta på nøstet, studerer det. Drar i ulla. Eitt barn dyttar i det slik at det begynner å rulle ned over den slakke skråninga. Barna skrik høgt og ler frydefullt. B2 som har følgd etter tråden utbryter: ...          B2 går rett mot gjerdet og begynner å pirke borti gjerdet med ein pinne, og å ta av ull som heng på. Er så ivrig at ho dett over endes, like før ho kjem til gjerdet. B2 blir ståande ved gjerdet og dra ut meir ull. Seier ingen ting. Det eine barnet vert ståande litt i bakkant av dei to andre. Dei andre to barna kjem etter kvart til gjerdet. Står og betraktar det som prosjektleiar har sydd på gjerdet som er ein del av installasjonen. To av barna begynner å ta på installasjonen, og drar litt i trådane og ulla på gjerdet</p> <p><b>Døme frå sekvens 1 [02:06:03.00]:</b>          Prosjektleiar går bort til gjerdet og forklarar at barna skal få sy på gjerdet. To av barna er litt ukonsentrerte, og snur seg vekk medan dei startar med å følgje tråden som heng fast i det store ullnøstet. Går tilbake til nøstet som har rulla ned over bakken att og som no ligg i ei grop. Dei to barna begynner å ta på nøstet. Begynner deretter å slå på det og drar forsiktig ull ut av nøstet.          (Barnet seier dette 7 ggr etter kvarandre, medan ho siste gongen ser opp mot prosjektleiar for å få respons). Ser på og tar på, og er tydeleg forundra over at det kjem ein grå plastball til syne under ulla. Det tredje barnet kjem også bort til nøstet.</p> <p>B2 pirkar i nøstet og ulla med ein pinne. Prøvar å ta bort ulla for å finne ut kva som er bakom. Det eine barnet rullar no tråden inn på nøstet att, slik at nøstet blir liggande ved gjerdet litt lenger oppe i skråninga. Vil ikkje ha hjelp av dei andre. Slår på ballen med pinne slik at det blir ein hul klang.</p>	<p><b>Undring: Overraskande reaksjonar/lydhermande språk:</b> Barna reagerer ved å lage lydar som t.d høge frydefulle hyl og hvin i møte med installasjonen.</p> <p><b>Reaksjonar i møte med materialet/objekta/formalestetiske</b>          Barna brukar mange omgrep knytt til materialet (ull/sauen)</p> <p><b>Døme frå sekvens 1 [02:04:14.05]:</b>  <b>B1 skrik høgt og frydefullt:</b> B1: Ull!          B2: "Meire ull! B3: "Her! Sjå!" Ull! B1: Meir ull!" B2: "Meir ull".</p> <p><b>B1: "I hulaste kva er det som har skjedd her?" B2: Kan du ta ned ull til meg eller?</b>          B3: "Men eg har så lite". [02:04:58.04] B2: "Æhhhh!"          B2: "Oj. Ein tråd! Åhhh!" B2: "Men vi må følgje etter tråden!"</p> <p>B2: "I huleste. Tove, tove tove..."</p>
---	--	---



<p>Sekvens 2 [02:09:36.10]:</p>	<p><b>Kroppslige og verbale/non-verbale reaksjonar på instruksjon frå prosjektleiar frå sekvens 2 -&gt; Barna fører dialog med prosjektleiar, og lite med kvarandre</b></p> <p><b>Døme</b></p> <p>Prosjektleiar: "Skal de lukte også? Ser de at det er fire forskjellige typar med ull?"  B1: "Ja!" [02:09:50.01]</p> <p>Prosjektleiar: Er det forskjellig lukt på dei fire? B2: "Det luktar geit!"</p> <p>Prosjektleiar: "Kva luktar det av den ulla der? Svarar ikkje."</p> <p>Prosjektleiar: "Men luktar det forskjellig på den ulla og den ulla?" B1: "Ja!"</p> <p>Prosjektleiar: "Er det litt forskjell når de tar på desse ulike ulltypane?"</p> <p>Barna er stille. Kjenner og kjenner på ulla. Eitt barn har på seg vottar, tar av den eine votten for å kjenne etter.</p> <p>To av barna stiller mange spørsmål til Prosjektleiar /treng mykje hjelp medan dei jobbar med den styrte aktiviteten. Lyttar konsentrert.</p> <p>Prosjektleiar viser barna korleis det er sydd på gjerdet, kva materiale som er brukt og kva materiale barna kan bruke til å lage eit bilete på gjerdet. Prosjektleiar tek opp ein pinne, og stikk tråden inn og ut av gjerdet for å prøve å feste pinnen, snurrar ulla rundt pinnen og viser korleis barna kan starte opp med å dekorere gjerdet.</p> <p>Barna seier ingen ting under instruksjonen, men betraktar prosjektleiar. Det eine barnet blir fort ukonsentrert (følgjer ikkje med) og går tilbake til dei ulike ulltypane i staden. Eitt barn jobbar iherdig så lenge aktiviteten pågår, ønskjer ikkje hjelp frå prosjektleiar. Dei andre to barna treng mykje hjelp frå prosjektleiar, og spør om hjelp gjentekne gonger.</p> <p><b>Døme frå sekvens 3 [02:17:38.14]:</b></p> <p>B2 snur seg rundt, reiser seg opp for å sjå på sauane, men set seg raskt tilbake og held fram med aktiviteten på gjerdet. Sit konsentrert og jobbar. Dei to andre barna går bort til B2 for å sjå på korleis ho gjer det når ho syr. B2 går så tilbake til sin eigen gjerdebit. Kjem seg ikkje i gang på eiga hand, og må ha hjelp for å komme i gang med aktiviteten. Prosjektleiar set seg ned mellom B1 og B3. B3 spør prosjektleiar to gonger kva ho skal gjere. Verkar litt oppgitte, ukonsentrerte, misser interessa. Dette viser seg ved mimikk, gestikulasjon og sukking. Måtar barna trekk pusten på, litt oppgitt.</p>
---------------------------------	--

**Steg 4 ANALYSE : Tredje fortetting**

Problemstilling: Korleis reagerer små barn i møte med installasjonar?

Variablar: Undring, utforsking, skapande arbeid

<p><b>Førebels fortetting av funn frå fase 1 og 2</b></p>	<p>Ut frå dei to hovudkategoriane verbale/non-verbale og kroppslege reaksjonar utkrystalliserer det seg no tre nye kategoriar på barnas reaksjonar: Undring, utforskartrong skapande arbeid. Dei tre kategoriane overlappar dei to første, grip inn i kvarandre.</p> <p>I starten av kvart møte reagerer barna likt i dei to fasane. Funna viser at barna reagerer på ein annan måte i fase 1 enn i delar av fase 2. Barna interagerer med installasjonane, men på ulike måtar i fase 1 enn i fase 2.</p> <p>Dei undrar seg over det dei ser, utforskar materialet og objekta, samstundes som dei skapar nye installasjonar av det tilgjengelege materialet. Er meir fysisk aktive i fase 1 enn i fase 2</p> <p>Det som kjem tydeleg fram i møta, er mi rolle i høve barna: I fase1 vert ikkje barna styrt til å gjere førehandsbestemte ting, medan dei i fase 2 vert styrt mot ein spesifikk aktivitet; møte 3: Karding/toving og møte 4: Å teikne på gjerde. Eg har med andre ord ei meir <b>instruerande</b> rolle ovanfor barna i fase 2 enn i fase 1.</p> <p>Barna samhandlar i større grad med kvarandre i fase 1 enn i fase 2 (sosial interaksjon) I fase 1 fører barn <b>dialog med kvarandre, og samhandlar</b> om å utforske/finne ut av installasjonen og er <b>liten grad er oppteken av prosjektleiar</b>, I fase 2 fører barna i <b>svært liten grad</b> dialog med kvarandre, og meir med <b>prosjektleiar</b>, for å få hjelp til å gjere den aktiviteten dei er styrt mot å gjere.</p> <p>Kvifor gjer dei dette? Barna <b>leitar etter meining</b> - prøvar å finne ut av dei tykkjer er underleg! Finne ut årskar</p>
---	--



## Steg 5 ANALYSE Fjerde fortetting

### Kategorisering av funn -> essens

#### Problemstilling: Korleis reagerer små barn i møte med installasjonar?

Variablar: Undring, utforsking, skapande arbeid

	Fasar	FASE 1		FASE 2	
	Møte	Møte 1	Møte 2	Møte 3	Møte 4
	Eigne refleksjonar	Vask på vegg med ull i bakke	Ulltre	Badekar med ull	Stort ullnøste med saum på gjerde
<b>Interaksjon</b> Barna interagerer med installasjonane. Dette skjer på ulike måtar i fase 1 og 2	<b>Kroppsleg tilnærming:</b>  <i>Utforskar</i> - prøvar å finne ut av korleis ting heng saman vha ei kroppsleg, sanseleg tilnærming	Barna <i>interagerer med installasjonen</i> under heile møtet.	Barna <i>interagerer med installasjonen</i> under heile møtet.	Barna <i>interagerer med installasjonen i sekvens 1</i> , men i mindre grad enn i dei to føregåande møta.	Barna <i>interagerer med installasjonen i sekvens 1</i> .  Reagerer annleis frå sekvens 2 og ut over.
	<b>Skapar</b> - gjennom å leike; utforskande leik, taktilt	<i>Kroppsleg tilnærming</i> . Er svært fysisk aktive. Bevegar seg over heile naturleikeplassområdet. <b>Utforskar materialet og objekta.</b>	<i>Kroppsleg tilnærming</i> . Er svært fysisk aktive. Bevegar seg over heile naturleikeplassområdet. <b>Utforskar materialet og objekta.</b>	<i>Kroppsleg tilnærming</i> . Er mindre fysisk aktive. Sit i ro under den styrte aktiviteten (sekvens 2->). <b>Utforskar materialet og objekta.</b>	<i>Kroppsleg tilnærming</i> . Er mindre fysisk aktive. Sit/står i ro under den styrte aktiviteten (sekvens 2->). <b>Utforskar materialet og objekta.</b>
	<b>Undrar seg</b> - viser seg gjennom mimikk, gestikulasjon	Barna <i>skapar</i> : lagar sau og hytte saman.	Barna <i>skapar</i> : drar ut ull fra treet saman/aleine.	Barna <i>skapar</i> . Jobbar individuelt med kvar sine objekt frå sekvens 2, 3, ...osb.	Barna <i>skapar</i> . Jobbar individuelt i sekvens 2, 3, 4 osb.
		Barna <i>brukar alle sansar</i> i møte med installasjonen.	Barna <i>brukar alle sansar</i> i møte med installasjonen	Barna <i>brukar alle sansar</i> i møte med installasjonen.	Barna <i>brukar alle sansar</i> i møte med installasjonen.
		Barna <b>utforskar</b> installasjonen/materialet/objekta.  <i>Skapar tre nye installasjonar</i> gjennom svært leikprega aktivitet.  (Barna <i>samarbeider</i> med kvarandre om dette).	Barna <b>utforskar</b> installasjonen/materialet/objekta.  <i>Skapar ein ny installasjon</i> av det eksisterande materialet. <i>Leikprega aktivitet</i> . (Barna <i>samarbeider</i> med kvarandre om dette).	Barna <b>utforskar</b> installasjonen/materialet/objekta.  <i>Skapar nye objekt</i> av det eksisterande materialet.  (Barna <i>samarbeider ikkje</i> med kvarandre om dette, berre med Heidi).	Barna <b>utforskar</b> installasjonen/materialet/objekta.  <i>Skapar ny installasjon/objekt</i> av det eksisterande materialet.  (Barna <i>samarbeider ikkje</i> med kvarandre om dette, berre med Heidi)

		Barna vender tilbake til installasjonen (vasken) for å <b>utforske</b> den meir, etter at leiken er avslutta.	Barna vender tilbake til installasjonen i møte 1 (vasken) for å <b>utforske</b> den meir etter at leiken er etter at aktiviteten ved treet er avslutta. Held fram med å undersøke vasken.	Barna vender tilbake til installasjonen i møte 1 (vasken) for å <b>utforske</b> den meir, etter at leiken er etter at toveaktiviteten er avslutta. Vaskar figurane sine i vasken (etter at kamera er slått av).	Barna vender tilbake til det store nøstet to gonger i løpet av møtet for å <b>utforske</b> den meir. Barna <i>ønsker også å vende tilbake til installasjonen i møte 1</i> for å utforske den meir, etter at den styrte aktiviteten er avslutta, men vert stoppa av Heidi. Dette skjer etter at kamera er slått av.
		Barna <b>undrar seg</b> - kjem til uttrykk ved mimikk og gestikulasjon, tenkjepausar	Barna <b>undrar seg</b> - kjem til uttrykk ved mimikk og gestikulasjon, tenkjepausar	Barna <b>undrar seg</b> - kjem til uttrykk ved mimikk og gestikulasjon, tenkjepausar	Barna <b>undrar seg</b> - kjem til uttrykk ved mimikk og gestikulasjon, tenkjepausar
<p><b>Verbal /non-verbal tilnærming:</b></p> <p>Barna <b>undrar seg</b>.</p> <p>Barna er verbalt aktive, men på ulike måtar i fase 1 enn i fase 2. Barna vert overraska, henrykte, glade i alle møta i sekvens 1.</p> <p><b>Uforskar installasjonane</b> - objekt og materiale verbalt</p> <p><b>Skapar</b> Bruk av</p>		Barna interagerer verbalt Barna er verbalt aktive med kvarandre, og mindre med Heidi.	Barna interagerer verbalt Barna er verbalt aktive med kvarandre, og mindre med Heidi	Barna interagerer verbalt Barna er verbalt aktive med Heidi og lite med kvarandre under heile dette møtet.	Barna interagerer verbalt Barna er verbalt mest aktive med Heidi og lite med kvarandre i sekvens 2, 3, 4... osb
		Stiller mange spørsmål til kvarandre/ut i lufta.  Ber ikkje om hjelp frå Heidi.	Stiller mange spørsmål til kvarandre/ut i lufta.  Ber ikkje om hjelp frå Heidi.	Stiller mange spørsmål til kvarandre/ut i lufta i sekvens 1. Ber Heidi om hjelp i sekvens 2, 3, 4...osb.	Stiller mange spørsmål til kvarandre/ut i lufta i sekvens 1. Ber Heidi om hjelp i sekvens 2, 3 4...osb.
		Brukar eit lydhermande språk, er høglytte. <b>Teikn på undring.</b>  <i>Teikn til frustrasjon mot slutten av møtet.</i>	Brukar eit lydhermande språk, er høglytte. <i>Er glade, henrykte. Teikn på undring.</i>	Brukar eit lydhermande språk, er høglytte/henrykte i sekvens 1. <i>Ler, smiler. Teikn på undring.</i> Er lavmælte, og i periodar stille under den styrte aktiviteten. <i>Teikn på undring</i>	Brukar eit lydhermande språk, er høglytte i sekvens 1. <i>Ler høgt</i> i sekvens 1. Er lavmælte og i periode stille under den styrte aktiviteten. <i>Teikn til frustrasjon</i>

	<p><i>omgrep knytt til formalestetikk :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fargar,</li> <li>- materiale</li> </ul>				<p>under den styrte aktiviteten hjå to av barna.</p> <p><i>Teikn på undring</i></p>
		<p><i>Barna brukar mange omgrep knytt til objekta og materialet, og viser at dei har forståing for og kjennskap til materialet ull. Brukar omgrepa rett i høve til konteksten.</i></p>	<p><i>Barna brukar mange omgrep knytt til objekta og materialet, og viser at dei har forståing for og kjennskap til materialet ull. Brukar omgrepa rett i høve til konteksten.</i></p>	<p><i>Brukar mange omgrep knytt til objekta og materialet, og viser at dei har forståing og kjennskap til materialet ull. Brukar omgrepa rett i høve til konteksten.</i></p>	<p><i>Barna brukar mange omgrep knytt til objekta og materialet, og viser at dei har forståing og kjennskap til materialet ull. Brukar omgrepa rett i høve til konteksten.</i></p>







Steg 7a Utarbeiding av matrise – samanlikning av funn

	1 FUNN	ULIKSKAPAR	FASE 2	LIKSKAPAR
<p>24/3.13</p> <p>KROPPSLEGG &amp; SKAPANDE</p> <p>VERBALT • undrande</p>	<p>FASE 1</p> <p>INTERAGERER MY INST. UNDER HEILE MOTTET</p> <p>ER SVERT FYSISK AKTIVE - ber. seg over heile matrikule ploss - annraket</p> <p>SKAPAR - LAGAR SAU &amp; HATTI i INST. 1. - SAMARBEIDER! SOCIAL INTERAKSJON - LEIKAR! IMPULSIVITET - UTFORSKAR! MATERIALE - SKAPAR</p>	<p>SPONTANT MY INST i SEKV. 1</p> <p>DERETTER STYRT AKTIVITET</p> <p>ER MINDE FYSISK AKTIVE -&gt; i v. under styrt aktivitet (tra sekv 2 og utover)</p> <p>ER MINDE IMPULSIVE</p> <p>SKAPAR - SAMARBEIDER IKKJE - MINDE IMPULSIVITET - MINDE STYRT AKTIVITET (fost mot slutten av matrik 3)</p> <p>UTFORSKAR - materialet -&gt; skapar nye objekt -&gt; menings skapning</p>	<p>FASE 2</p> <p>INTERAGERERER MY INST</p> <p>Vender tilbake til inst 1.</p> <p>BRUKAR ALLE sansar i h. t. inst.</p>	<p>LIKSKAPAR</p> <p>FASE 2</p> <p>INTERAGERERER MY INST</p> <p>Vender tilbake til inst 1.</p> <p>BRUKAR ALLE sansar i h. t. inst.</p>
	<p>VERBALT AKTIVE MY KVARANDRE</p> <p>UNDRANDE + iherming - L spur mange sp. mid til kvarandre ut i lufta - ber. fysiske om hjelpetre Heidi</p> <p>HUGLYTTE - LER, lydhermande sprak!</p> <p>ANDR OMGREPLIVE -&gt; ASSOSIASJONER - brukar knyttet/omgrep til segge det dei ser/forklar</p>	<p>VERBALT AKTIVE MY HEIDI fra sekv 2 -&gt; ...</p> <p>UNDRANDE TILNÆRMING - spur mange sp. mid sekv 1 ut i lufta</p> <p>L for sekv. 2 -&gt; ser Heidi om hjelp i den styrte aktiviteten</p> <p>• LAVNELTE: mindre impulsive</p> <p>L HORE 4: taen til-trust-ansjon under den styrt aktiviteten</p> <p>HORE 3: meir verbalt aktiv ve om kroppsp aktiv ve</p>	<p>VERBALT AKTIVE MED KVARANDRE i SEKV. 1 i ALLE FASETOTE</p> <p>- brukar eit lydhermande sprak</p> <p>- er huglytte i sekv 1 i alle motta!</p> <p>Brukar mange omsrep</p> <p>-&gt; lagar nye omsrep + bygg forsar</p> <p>MEININGSKAPING</p>	<p>VERBALT AKTIVE MED KVARANDRE i SEKV. 1 i ALLE FASETOTE</p> <p>- brukar eit lydhermande sprak</p> <p>- er huglytte i sekv 1 i alle motta!</p> <p>Brukar mange omsrep</p> <p>-&gt; lagar nye omsrep + bygg forsar</p> <p>MEININGSKAPING</p>
		<p>BARN</p> <p>LEIAR ETTER MEINING</p>		

### Steg 7b Skisse til modell: Undersøkingsfeltets kategoriar og struktur med funn

