

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 69 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Anette Sofie Bernsen og Elin Thoresen

Prosessmodell for utforskende praksis – barn som medskapere

Resymé

Artikkelen utforsker hvordan barn fra 1-5 år kan være medskapere i barnehagens rom og lekemiljø. Søkelyset er på samskapende og utforskende prosesser mellom barn og barnehagepersonale. En prosessmodell for utforskende praksis, *Palettmodellen*, hvor barn inviteres inn som medskapere i modellens syv faser, er blitt utprøvd av barnehagepersonalet i tre barnehager. I studien tar vi i bruk en tilnærming som a/r/tografer, hvor vi som dramapedagoger inntar feltet med utgangspunkt i tre roller: kunstnere (a), forskere (r) og lærere (t) ved innhenting av datamaterialet. Vi er inspirert av Deleuze og Guattari's (1987) konsept *rhizom* eller *rhizomatisk tenkning*, som åpner for en bevegelig prosess. Metodene består av deltakende observasjoner ført i logg av personalet, løpende samtaler med personalet, forskerdagbok, fotografier, intervjuer og fokusgruppeintervjuer. Studien indikerer en vei for en mer utforskende pedagogisk praksis, hvor barn som medskapere ivaretas og fremmes i skapende prosesser.

Nøkkelord

palettmodell; utforsking, medskaping; samskaping; barnehagens rom

Introduksjon



Bilde 1-2: Barn som medskapere i prosjekt om eget uteområde.

I Norge har barn i barnehagen rett til å delta i planleggingen og vurderingen av barnehagens aktiviteter, noe som er forankret i FNs barnekonvensjon art 12 nr. 1. (Barnekonvensjonen, 1989). Denne retten til deltakelse har blitt mer tydeliggjort i barnehagen, drevet fram av bevisstheten rundt FNs barnekonvensjon (Emilson & Johansson, 2017). Samtidig har interesse for forskning om barns rettigheter og deres deltakelse i egen barnehagehverdag økt (Clark, 2010, Pettersvold, 2015, Warming, 2019, Østrem, 2012). Det samme har forskning på det fysiske miljøets betydning for barns trivsel (Grindheim, 2014; Moser & Olsen, 2012; Nordtømme, 2019; Sando & Sandseter, 2020). Flere studier peker på hvordan ulike fysiske miljøer og materialer appellerer til barn på forskjellige måter, og har en direkte innvirkning på deres måte å utforske og samhandle med de tilgjengelige materialene (Ilje-Lien, 2020; Nordtømme, 2019; Waterhouse, 2021). Andre studier fokuserer på barns deltakelse i utformingen av lekemiljøer og rom i barnehagen, hvor forskeren selv er aktiv i å inkludere barns stemmer og perspektiver (Clark & Moss, 2011).

Fra et kunstnerisk ståsted har Lise Hovik, professor i drama og teater, rettet sitt forskningsfokus mot kommunikasjon og deltakelse i interaktive scenekunstprosjekter for barn både i teaterkontekst og i barnehager. Dette har bidratt til økt forståelse for hvordan interaksjon kan åpne for å gi barn muligheten til å være medskapere og bidragsytere i et mer sanselig og kunstnerisk univers (Hovik, 2014; Hovik & Henning, 2019; Nagel & Hovik, 2017). Forskning på barn som samarbeidspartnere i kunstneriske samarbeid, meddesignere i og for lek (Druin, 2002, Skovbjerg, et.al, 2022) har også fått økt oppmerksomhet. Design for lek søker å skape lekemuligheter for barn og sikre meningsfull deltakelse med støtte fra personalet (Jørgensen & Skovbjerg, 2020; Sand et.al, 2023).

Men til tross for økende oppmerksomhet på barns deltakelse og barnehagens fysiske miljø viser det seg at barns innflytelse i deres daglige liv i barnehagen blir nedprioritert til fordel for planlegging og rutiner (Bae, 2004; Emilson, 2008; Grindheim, 2014; Ree 2020; Sandseter & Seland, 2016). Et behov for økt innsikt om målrettede pedagogiske praksiser som kan skape stimulerende fysiske miljøer i barnehagen og samtidig styrke profesjonsrollene er identifisert (Børhaug et.al, 2018; Nilsen et.al, 2022).

I lys av tidligere forskning og behov for mer kunnskap om betydningen av barns rolle som medskapere i utforskende praksis i barnehagen, ble følgende forsknings spørsmål utformet

for denne studien: *Hvordan kan en prosessmodell for utforskende praksis bidra til at barn blir medskapere av barnehagens rom og lekemiljø?*

Å være *medskaper* kan knyttes til begrepet *samskaping*, som er en innovativ og kreativ prosess der deltakerne samarbeider på nyskapende måter (Hammershøj, 2023). Kreativitet involverer i denne sammenheng generering av nye ideer, mens innovasjon handler om å realisere disse ideene. I denne studien utforskes det hvordan en modell kan fungere som et verktøy for utforskende praksis, og på hvilke måter den kan hjelpe med å realisere barnas tanker og ideer. Vi belyser hvordan et fellesskap som eksperimenterer sammen (Thestrup, 2022) i åpne skapende prosesser gir rom for barns ideer. På denne måten bidrar vår artikkel med et konkret eksempel på hvordan en anvender barns perspektiver aktivt, som en viktig ressurs til å designe fysiske lekemiljøer i en barnehagekontekst. Artikkelen utfordrer og utvider med dette forståelsen av hvordan en kan gjøre barnekultur til en aktiv og naturlig ressurs i den pedagogiske praksisen ved å praktisere ulike prosesser for, med og av barn (Mouritsen, 2002).

Forskningsdesign og metodologisk tilnærming

I studien benyttes en a/r/tografisk metodologisk tilnærming, noe som betyr at vi som forskere inntar feltet med utgangspunkt i tre roller: kunstnere (artists), forskere (researchers) og lærere (teachers). Vi har derfor vært i en utforskende, åpen og uforutsigbar prosess, som ikke er underlagt faste kriterier (Irwin & Springgay 2008; Waterhouse et.al. 2019). Som forskere med dramafaglig og kunstpedagogisk bakgrunn, som arbeider ved barnehagelærerutdanningen, har vi hatt som mål i denne dynamiske prosessen, – å utforske en prosessmodell i et forskerfellesskap med barnehagepersonalet.

Studiens teoretiske tilnærming bygger på Gilles Deleuze og Fèlix Guattaris (1987) konsept rhizom. Rhizomatisk tenkning gir oss et ikke-lineært perspektiv på forskning og praksis, et perspektiv som er med å danne grunnlaget for analysen i artikkelen. Rhizomatisk forståelse innebærer at kunnskap ikke følger en lineær struktur, men heller forgrener seg som røttene til planter som vokser rhizomatisk. De kan oppstå og spre seg på ulike måter og fra ulike kilder i et nettverk og er i stadig utvikling. Dette er i tråd med Deleuze og Guattaris oppfatning av verden som et bevegelig og dynamisk sted, som skiller seg fra de mer hierarkiske strukturer (Myhre & Waterhouse, 2023, s.48).

Artikkelen belyser en syv trinns Palettmodell for utforskende praksis, som først tredde fram i en pilotstudie (Bernsen, 2017), hvor femåringer fra en førskolegruppe deltok som medskapere og designere av et nytt lekerom for ett-toåringene (se figur 1)



Figur 1: Modell fra pilotstudie (Bernsen, 2019).

I pilotstudien fremkom det at det eksisterte «...en metode og et rammeverk som kan følges – fra idémøte, samtaler, på let etter materialer, bearbeiding av materialer, kreativ workshop til opplevelsesrom» (Bernsen, 2017, s. 137). Den første utgaven av modellen ble introdusert i antologien *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen* (Bernsen, 2019). Deretter ble den presentert til et personale som var aktive deltakere i et forskningsprosjekt om endringer av barnehagens lekemiljø (Bernsen et al., 2021). Erfaringer og resultater fra disse prosjektene har bidratt til å forme prosessmodellen som denne artikkelen presenterer (se figur 2).



Figur 2: Prosessmodell som ble utprøvd i barnehagene.

Palettmodellen består av syv faser; – fra oppstartsfase til innsiktsfase. Fasene er gitt hver sin farge for å visualisere sammenhenger og overganger i prosessen. Bruk av betegnelsen *palett* er inspirert av det velkjente verktøyet en kunstmaler benytter seg av i sin maleriske og skapende prosess, der palettens fysiske flate, utvalget og sammensettingen av fargene danner et grunnlag for resultatet. Benytter en kunstmaler bare én farge i sin palett, kan dette på sikt virke ensformig. Ved å benytte flere farger, åpnes det for en større variasjon som kan invitere til en mer utforskende og skapende prosess. Selv om modellens faser er ordnet i et sirkulært system, er det ikke nødvendig å følge dem i nummerert rekkefølge. Piler mellom fasene indikerer at det er rom for vekselvirkning. Likt en kunstmaler som eksperimenterer med paletten sin, kan prosessen være åpen for verdifulle overraskelser underveis. Da må en gjerne bevege seg tilbake noen steg for å iverksette nye ideer og uttrykk underveis. Gjennom kreativ utforskning kan nye retninger og ikke-lineære forskningsveier utvikles (Deleuze & Guattari, 1987). Dette har utfordret både oss som a/r/tografer og barnehagepersonalet. Vi har vært i situasjoner hvor vi har vært søkende og utforskende, og veien har utviklet seg mens vi beveget oss gjennom prosessen.

Metode og kontekst

Palettmodellen (figur 2) ble utprøvd i tre barnehager i perioden april 2023 til april 2024. De tre barnehagene var alle private barnehager plassert i to ulike kommuner. Én av barnehagene, som også er inspirert av tenkningen til Reggio Emilia om rommet som *en tredje pedagog* (Carlsen, 2021), var relativt erfaren med prosjektarbeid. De to andre gav uttrykk for at prosjektarbeid ble lite praktisert. I prosjektet ble omtrent 80 barn og 18 fra personalet fra seks avdelinger involvert, tre småbarnsavdelinger og tre avdelinger for de eldste barna. Barn som ikke hadde gitt samtykke til deltakelse i fotografering ble inkludert i prosessene når forskerne ikke var til stede. Barnehagepersonalets oppgave var å prøve ut modellens ulike faser i flere runder over en periode på ni måneder. I henhold til innsamling av datamateriale har vi som a/r/tografer hatt ulike roller. Førsteforfatter har vært ansvarlig for den overordnede prosessen, som har inkludert oppstartsmøter, introduksjoner og kunstneriske veiledninger med personalet, samt organisering og analyse av datamateriale. Andreforfatter har hovedsakelig vært medforsker og analysepartner i planlegging og gjennomføring av fokusgruppeintervju. Datamaterialet ble samlet inn i et partnerskap med personalet. Etter hver runde med eksperimentering noterte personalet ned sine deltakende observasjoner og refleksjoner i logger, og dokumenterte ved hjelp av video og fotografier. Beslutninger om ansvar og dokumentasjonsformer kom til i et samarbeid mellom forskere og personalet i oppstarten av prosjektene. Som a/r/tografer samlet vi datamateriale gjennom forskerdagbok, løpende samtaler med personalet, intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015) og fokusgruppeintervjuer (Jordhus-Lier, 2023) etter hver runde med utprøving. Det ble også prøvd ut det vi kalte et *vandrende fokusgruppeintervju*. Samtalen foregikk da mens personalet viste forskerne iscenesatte tematiske rom i barnehagen. Alle intervjuene ble dokumentert ved lydopptak (til sammen 4,11 timer) og deretter transkribert for analyse. Datamaterialet ble analysert gjennom en induktiv analyseprosess hvor vi beveget oss i det konkrete og spesifikke som var utprøving av modellens faser, til det mer generelle, til personalets refleksjoner og erfaringer.

Fra flere modeller til én modell

Palettmodellens tilblivelse oppstod med utgangspunkt i tidligere forskningsprosjekter og som resultat av flyktige og planlagte møter med teorier og modeller som enten ble introdusert eller skapt over tid. Flere modeller og parametere innenfor disse har påvirket og inspirert Palettmodellens utforming, som eksempelvis Malcolm Ross (1978) modell for *skapende prosesser*. Ross' modell identifiserer flere nødvendige komponenter. Leken fremheves som en nøkkelkomponent, og er en viktig del av måten en utforsker og eksperimenterer på. I modellen hans er leken plassert ytterst, og omslutter hele den skapende prosessen. Impuls er plassert som kjernen. Impulsen fungerer som drivkraft bak den skapende prosessen, og plasseringen av leken ytterst i modellen understreker betydningen av leken som fri og en viktig del av barns kultur (Skovbjerg, 2021; Sundsdal & Øksnes, 2015). Ross (1978) fremhever viktigheten av at leken kan være en vei for å skape noe nytt. Lek kan, i lys av dette, ha potensiale for nyskaping når barn får medvirke i skapende prosesser.

Palettmodellen er utviklet med utgangspunkt i et semantisk teorisyn, som forklarer at modeller og teorier er abstrakte og forenklete beskrivelser av virkeligheten (Kvernbekk, 2005). Modellutviklingen i denne studien tar utgangspunkt i det ønskede fenomenet, altså i modellens intensjon om å fremheve barn som medskapere i barnehagen. Barna er derfor plassert i kjernen av modellen. Kontekstuelte befinner Palettmodellen seg innenfor

barnehagefeltet, hvor den blir utprøvd av både barn og voksne innenfor barnehagens rammer. I det semantiske teorisynet er modeller ekstralingvistiske størrelser, som betyr at modeller kan være universelle og ikke trenger å være begrenset av for eksempel språk og kultur (Kvernbekk, 2005). Palettmodellen vil kunne tas ut av sin opprinnelige kontekst for å tilpasses og brukes andre steder enn kun i barnehagekonteksten, hvor målet er deltakere som medskapere.

Barn som medskapere gjennom en syv trinns Palettmodell – intensjon og analyse

I den videre teksten vil modellens syv faser bli analysert og diskutert med utgangspunkt i fasenes intensjon og analyse av datamateriale fra tre barnehager. Barnehagene vil heretter benevnes med B1, B2 og B3.

Fase 1 Fra Oppstart til Idémøte og tilbake igjen

Palettmodellens første fase benevnes med begrepet *Oppstart*. I den opprinnelige modellen ble begrepene *samling*, *inspirasjon* og *impuls* benyttet. Denne oppstartsfasen representerer den nødvendige drivkraften for den påfølgende kreative prosessen (Ross, 1978, s. 63-64).

I de første samtalene med personalet diskuterte vi mulige kunstneriske og praktiske løsninger for oppstart – om det skulle være materialer, bøker, video, sang, bilder, natur- og kulturopplevelser eller annet som barna interesserte seg for. Intensjonen bak denne fasen var at personalet skulle enes om å presentere noe, som deretter skulle lede inn i et idémøte. I den praktiske utprøvingen av modellen ble fase 2 innlemmet i fase 1, da noen i personalet opplevde det som mer naturlig i en skapende prosess hvor barn skulle medvirke. To av barnehagene (B2 og B3) benyttet personalets møterom i oppstarten, et rom som barna vanligvis ikke hadde tilgang til (se bilde 3).



Bilde 3: Dokumentasjon fra barnehagepersonale. Idémøte på møterommet i B2.

Personalet uttrykte at dette romvalget skapte begeistring blant barna. I begge disse barnehagene ble det vist bilder fra Pinterest og Google som inspirasjon før de gikk videre til fase 2 med utvelgelse av barnas ideer. Personalet i B3 fortalte at barnas ideer kom fortløpende, og bar preg av å være fantasifulle. Barna i B3 fikk ansvar for å designe et vannprosjekt, og fikk på den måten mulighet til å hjelpe personalet til å tenke litt utenfor tradisjonelle behov og rammer (Druin, 2002). Barna ønsket blant annet å lage flere vannstasjoner rundt omkring i uteområdet. De hadde ideer om vannrør gjennom et tre og vannrør gjennom en elg. Barnehagelærer i B3 fortalte også om andre observasjoner av samme barnegruppe. Ved en tur til sjøen, mens de lyttet til bølgeskulp, uttrykte flere av barna: «*Her bor Blekkulf, vi vet at han bor her*». Barna assosierte lyden av bølgeskulp til blekkspruten Blekkulf, – en miljødetektiv og fiktiv karakter som har vært kjent fra norsk barnelitteratur og TV siden 1989. Ideer knyttet til Blekkulf ble derfor inkludert i det videre prosjektet.

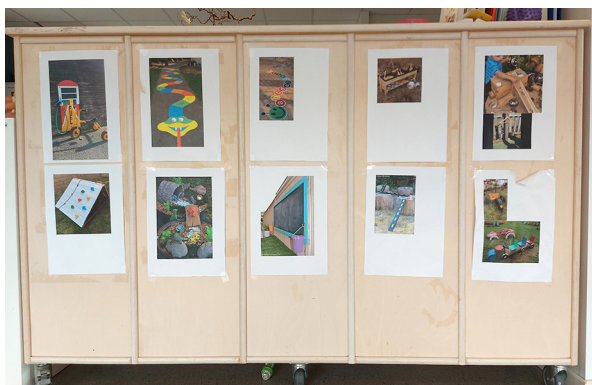
Barnehagelærer i B3 fortalte at hun igangsatte prosjekter med å spørre barna «*...kan dere hjelpe meg?*». Hun uttrykte at intensjonen med det var å åpne for barns ideer og tanker om et konkret tema eller aktivitet. Barns innspill ble da ivarettatt både i oppstart og underveis i prosjektene. Dette viser en prosess som ikke følger et lineært forløp, men som er åpen for det uforutsette og justeringer underveis. Som i den rhizomatiske tenkningen (Irwin et.al, 2006), åpnes prosessene for det umiddelbare og det spontane i barns uttrykksformer.

I B1 fortalte barnehagepersonalet at prosjektstart ble til etter å ha observert toåringers entusiasme for en sang om tusenben. Mengder med knapper ble tatt med i uteområdet sammen med papp til å utforske og lage skisser på. På denne måten fungerte uteområdet som et ute-møterom.



Bilde 4-5: Dokumentasjon fra barnehagepersonale: Idémøte i ute-møterom i B1.

B1 prøvde ut modellen i flere omganger med ulike oppstarter. Personalet fortalte at de inviterte barna til et mer planlagt idémøte, med en utstilling av bilder utvalgt av personalet (se bilde 6). Personalet noterte deretter ned hvor barna beveget seg og hva de uttrykte, noe som igjen ble utgangspunkt for videre ideer. En toåring gikk til et bilde av en slange, pekte på det og sa: «Vi skal si til mamma at jeg vil kjøre til et sånt land. Et slikt land der de har slanger» (utdrag fra intervju).



Bilde 6-8: Dokumentasjon fra barnehageansatt: Idémøte med toåringer i B1.

Observasjoner av fysiske handlinger og bevegelser fikk betydning for den videre prosessen. Mellom barna og barnehagepersonalet oppsto det en interaktiv kommunikasjonsform (Nagel & Hovik, 2017). Personalet uttrykte selv at de gav fra seg noe av kontrollen og lot barna være medskapere i prosessen. På bakgrunn av analyse av datamaterialet ble fasen *Oppstart* sitt innhold endret og forenklet til inspirasjon og idémøte, da disse begrepene ble oppfattet som uklare.

Fase 2 Fra Idémøte til Idéutvelgelse

I den opprinnelige modellen handlet denne fasen om å velge ut noen av ideene som kom som forslag (Bernsen, 2019). I den nye modellen er det lagt til et element hvor disse ideene ikke bare velges ut, men også struktureres. I B3 ble observasjoner av de yngste barnas (0-2 år) interesse rundt fargene og figurene i billedboken *Babblarna* utgangspunkt for det videre arbeidet. Personalet valgte å gå videre med det observasjonene hadde vist, selv om de var redd for at det kunne oppfattes som en «lett løsning», da dette var en bok personalet vurderte som «kanskje litt enkel». Med utgangspunkt i billedboken kom ideen om å transformere mange fargerike kluter og sokker for å skape karakterene i boken. Dette var materialer som barna allerede var kjent med. Personalet så muligheter for å bruke allerede kjent materiale til å engasjere de aller yngste.

I kreative prosesser kan det noen ganger være lurt å begynne med noe enkelt, for å deretter evaluere og eksperimentere videre. Det handler om å åpne opp for muligheter og akseptere ideer ved å tenke eller si «Ja, og...», noe som Sawyer (2007) betegner som den første regel i improvisasjon. Ved å ha dette som prinsipp kunne personalet utvide og bygge videre på barnas ideer, noe som opplevdes litt utfordrende for enkelte. I analysen av samtaler om utvelgelse av ideer ble det et fremtredende punkt at ansatte som arbeidet med de yngste ofte tok mer ansvar i selve idéutvelgelsen enn de som arbeidet med de eldste barna. I analysen av datamaterialet var innspillene fra personalet at de vurderte det som mer naturlig og hensiktsmessig i forhold til den videre prosessen at *Idémøte* ble flyttet til fase 1. Kategorien *idé møte* ble derfor flyttet til fase 1, og fase 2 fikk betegnelsen *Idéutvelgelse* med mål om å velge inn og velge vekk ideer før inngang til fase 3.

Fase 3 Innsamling/forberedelse til Innsamling

Intensjonen bak fase 3 er å invitere barn, personalet og foreldre til å sammen samle inn mengder av materialer, objekter og utstyr som potensielt kan brukes i den videre prosessen. Barna fikk i oppdrag å lete både hjemme, ute og inne i barnehagen. I B3 ble barna invitert med på en jakt etter kluter rundt omkring i barnehagen. To av barnehagene henvendte seg til bedrifter i nærmiljøet og fikk gratis materialer, som papp og planker i tre. Foreldre bidro med hatter, sokker, tekstiler og et akvarium. I den originale modellen hadde denne fasen betegnelsen *Innsamling/forberedelse*. Under analysen av datamaterialet kom det fram at personalet opplevde det forvirrende at *forberedelse* ble brukt som betegnelse, da de opplevde at de hadde gjort det allerede i fase 1 og 2. Det ble besluttet å kun benytte betegnelsen *Innsamling* for å tydeliggjøre denne fasens intensjon.

Fase 4 Kreativ workshop med lekende utforskning



Bilde 9-10: Dokumentasjon av Fase 4 – Kreativ workshop: toåringer i lek i B2.

I Fase 4, med betegnelsen *Kreativ workshop*, er intensjonen å gi barna rom til å utforske de innsamlede materialene. Tanken er at nye ideer kan oppstå i barns lekende utforskning av mengder av materialer og utstyr, som deretter bearbeides og innarbeides i den videre prosessen. Analyse av datamaterialet viste at personalet ble inspirert av egne observasjoner av barnas nye oppdagelser i møtene med materialene. Personalet reflekterte om oppdagelsen av lekens verdi og betydningen av barns motivasjon i denne fasen. Lekende utforskning omsluttet hele den skapende prosessen (Ross, 1978, s. 63 -64), og gav ledetråder for den videre veien. Dette var noe som personalet i alle de involverte barnehagene uttrykte var spesielt gjeldende i fase 4, uavhengig av hvilken alder de medvirkende barna hadde. En barnehagelærer delte at dette var noe hun vanligvis overså i sine tidligere prosjekter. I stedet for å la barna bruke tid på å utforske i denne fasen, var personalet mer orientert mot praktiske løsninger, fremdrift og slutt punkt. Under gjennomgang av modellens faser ble tidsbruk et element som ble trukket fram – at modellen åpnet for refleksjon og bevisstgjøring om viktigheten av å dvele og bruke god tid i slike utforskende og samskapende prosesser.

I analyse av datamaterialet knyttet til fase 4 ble det tydelig at modellen åpner muligheter for andre former for kommunikasjon enn bare verbalspråklig kommunikasjon. Bruken av modellen kan legge til rette for mer utvidete samspillsmønstre og interaksjonsformer (Nagel & Hovik, 2017), der barna medvirker aktivt, både gjennom verbale uttrykk og kroppslige bevegelser og handlinger.



Bilde 11-12: Dokumentasjon fra B2, bearbeiding og ferdigstilling.

Fase 5 Bearbeiding

I fase 5 er intensjonen at barna, i samspill med personalet, får muligheten til å bearbeide materialene de har samlet inn. I denne fasen skaper barna figurer, objekter eller konstruksjoner som de kan introdusere inn i en iscenesettelse av et rom i barnehagen. Personalet er her med som veiledere og medskapere med begrenset kontroll på hvor disse prosessene vil ende.

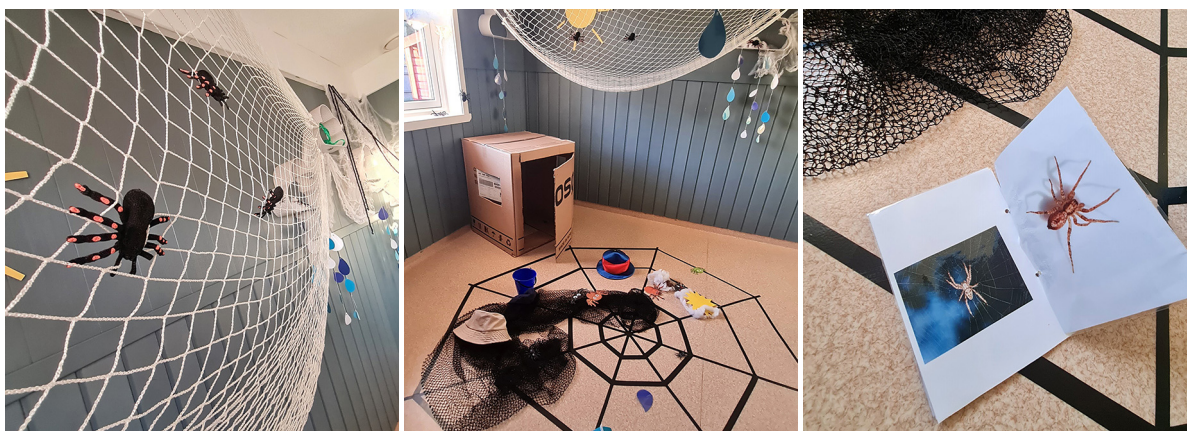
I denne fasen handler det om å ha en nysgjerrig holdning til mulighetene som viser seg i bearbeidingen av materialene. Nysgjerrighet og åpenhet hos personalet er i denne fasen viktig, slik at det som oppstår i prosessene kan tilføre nye retninger som kan integreres. Pilene i modellen viser her til muligheter for å kunne gå tilbake ett eller flere faser for å kunne ivareta nye ideer. I to av barnehagene reflekterte personalet over at det kunne være utfordrende å skille mellom fase 4 og 5. Nye ønsker og ideer fra barna kunne plutselig dukke opp i fase 5 som de da måtte tilbake til fase 4 for å utforske. Det kunne derfor være fordelaktig for dem å bevege seg mellom fase 4 og 5.

Fase 6 Tematisk iscenesettelse

I denne fasen ble de innsamlede og bearbejdede materialene konstruert og organisert sammen med barna i nye iscenesatte rom. Intensjonen er her at barna vil kunne se egne løsninger ta form og de får mulighet til å vise frem ideene sine. I B1 ble sangen om tusenben satt opp som en liten forestilling til foreldrene med ett-toåringene, hvor blant annet mopper med nye knappeøyne ble med som figurer. Personalet fortalte at barna ved tidligere anledninger hadde unngått lignende aktiviteter, men at barna denne gang var mer deltakende.

I B2 ble et rom på avdelingen til ett-toåringene iscenesatt som et temarom om edderkopper. Personalet fortalte at barna i de tidligere fasene fikk se video av edderkopper (fase 1), og de fant edderkopper ute i naturen. Avdelingen fikk også et akvarium av noen av foreldrene, og barna fant levende edderkopper ute sammen med annet naturmateriale som de hadde i akvariet (fase 3). Ett-toåringene gikk sammen med de voksne på leting etter mat til de

levende edderkoppene. Fra personalet ble det uttrykt; «*Jeg har i alle fall en variert jobb. Jeg hadde ikke trodd at jeg skulle lete etter døde fluer for å mate edderkopper*». Barna studerte og utforsket deretter edderkopper og spindelvev (fase 4) ved hjelp av hatter, bøtter, melkekartonger og edderkopp-leker. Observasjoner av barnas interesse for sangen *Lille Petter Edderkopp* ble også med i prosessene. Barna fikk lage små edderkopper av dorull, kitt, piperensere, papptallerken og edderkoppmuffins (fase 5). Under iscenesettelsen (fase 6) ble rommet transformert med blant annet sort tape på gulvet, garn, ulike tekstiler, lekeedderkopper, laminerte edderkopper, hatter, regndråper og sol (se bilde 13, 14 og 15).



Bilde 13, 14 og 15: Dokumentasjon av Bernsen. Iscenesettelse av rom for ett-toåringene i B2.

Analysen av datamaterialet knyttet til denne fasen viste at barns tilnærminger til de iscenesatte rommene skapte nye forståelser for barns lek i personalgruppene. Barn fikk felles lekereferanser i rommene som resulterte i mer dramatisk lek og mer felleslek. Personalet trodde dette kunne bero på at barna gjennom prosjektet og i iscenesettelsen av sitt eget lekemiljø opplevde større eierskap.

Fase 7 Innsikt

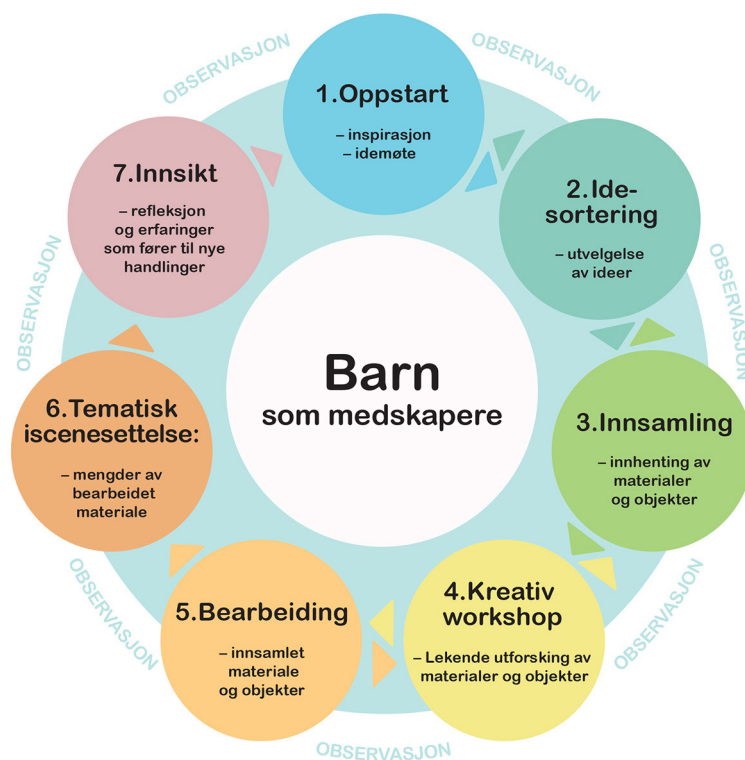
I denne fasen har barnehagepersonalet mulighet til å dele sine erfaringer med resten av personalgruppen. Underveis i prosessene ble diskusjoner og oppdagelser dokumentert ved hjelp av bilder, video og loggføring. Disse ble brukt som refleksjonsverktøy for læring i personalgruppen før igangsettelse av nye prosesser. I B3 ble det laget en prosessvegg med bilder, Post-it lapper og tekst på avdelingen for å lettere kunne imøtekomme motstand i personalet. Prosessveggen synliggjorde fasene, tankene, ideene og planene som kunne gjennomføres. En i personalet uttrykte at denne veggen var et godt hjelpemiddel for henne til å ikke bare forstå prosessene bedre, men veggen ble en «visuell påminning» i hverdagen. Dette peker på viktigheten av inkluderingsprosesser både i oppstart, underveis og i avslutning av prosjektprosessene (Bernsen, et. al 2021).

En i personalet i B1 uttrykte at hun tidligere hadde ønsket å gjøre noe for å inkludere barn i flere skapende prosesser på egen avdeling, men opplevde utfordringer med å få aksept fra kollegaer. Ved å presentere Palettmodellen kunne hun tydeligere forklare prinsippene bak modellen, samt avklare forventninger og gjøremål i et slikt prosjekt. Modellen fungerte i dette eksempelet som et visuelt verktøy som bidro til forståelse og en vei til å overvinne barrierer hos kollegaene.

I alle barnehagene førte den første utprøvingen av modellen til ønsker om å gjenta utprøving i flere omganger inne og ute, med ulike tema. Nye utprøvinger tok utgangspunkt i sko, fiskegarn, sjøliv, sandkassen, trehus i skogen og høytider.

Ny Syv trinns Palettmodell for utforskende praksis

Denne studien har utforsket hvordan barn kan engasjeres som medskapere av barnehagens rom og lekemiljø gjennom en prosessmodell for utforskende praksis. Som a/r/tografer har vi sammen med barnehagepersonalet fått erfaringer og søkt kunnskap om samskapende prosesser. Barna fikk oppleve å bevege seg sammen med personalet i det åpne og uforutsette, og denne åpningen for det uplanlagte førte til nye ideer og tanker som videre ble utforsket. Som et resultat ble en ny modell utformet (se figur 3).



Figur 3: Palettmodellen – designet av Anette Sofie Bernsen i samarbeid med Torkell Bernsen, førsteamanuensis ved Institutt for Design ved Universitet i Bergen.

Palettmodellen ble i prosjektet brukt som et prosessverktøy for å starte og gjennomføre skapende og lekbaserte prosjekter. Modellen består av syv faser med et startpunkt (fase 1) og et slutt punkt (fase 7). Fasene imellom (2-6) trenger ikke å følge et typisk lineært handlingsmønster, men heller være vekselvirkende og dynamisk. Pilene i modellen er ment å vise at en i prosessen kan bevege seg fram og tilbake mellom fase 2 og 6. Dette er i tråd med Deleuze og Guattaris (1987) *rhizomatiske* tenkning, hvor skapende prosesser kan tenkes å være kontinuerlige og bevegelige. Nye retninger oppstår, uten en begynnelse og slutt, og påvirkes av menneskelige og affektive hendelser og opplevelser. Det betyr at modellen kan

åpne for det uforutsette, hvor overraskende ideer kan oppstå og inkluderes. Å tenke nytt og kombinere nye elementer fordrer en åpenhet i personalgruppen, samt en vilje til å endre etablerte rutiner for å realisere nye ideer (Hammershøj, 2023).

Modellen kan åpne for muligheter, men den kan også ha begrensninger hvis modellen følges strengt og systematisk. En kan da bli låst av dens faser og begrense den kreativiteten som kan oppstå i utforskningen. En annen utfordring er risikoen for å overse enkelte barns ideer fordi en ønsker å fremskynde prosessene for å raskere nå et sluttprodukt. I analysen av fasene ble det tydelig at *observasjoner* ble vurdert som et gjennomgående nødvendig element for personalet. Observasjoner av barnas interesser ble tydelige utgangspunkt for tema i prosjektene. Observasjon var noe personalet ønsket å bruke mer tid på i nye runder med prosessmodellen. I tillegg ønsket de å igangsette et prosjekt hvor de eldste barna laget et lekemiljø for de aller yngste barna. Dette peker på et felles ønske om å ha prosjekter som reflekterer barns interesser, og som tar barns ideer i bruk. Observasjoner av barns interesser motiverte de videre prosessene og fasene. Personalet i alle tre barnehager ga uttrykk for sin interesse i å følge disse impulsene videre, hvor en av dem uttrykte: «*Jeg bruker mye tid på å observere barna for å finne ut hvor de er, som er spesielt viktig i starten for å finne ut hva man skal*». Personalet var altså oppmerksomme på barnas uttrykksformer og tolket deres verbale og kroppslige bidrag gjennom observasjon (Warming, 2019, Clark, 2010; Nagel & Hovik, 2017; Ilje-Lien 2021), uten at det var innført som en tydelig kategori i den modellen de ble presentert for. Som følge av dette er observasjon nå integrert som en omsluttende sirkel og kategori i den nye modellen.

Palettmodellens visuelle representasjon, med barna plassert i sentrum viste seg å fungere som et verktøy for å synliggjøre barnas betydningsfulle rolle i skapende prosesser. I fokusgruppesamtalene kom det fram at barns plassering i kjernen av modellen åpnet for nye refleksjoner om barns deltakelse i barnehagens pedagogiske praksis. Barn kan risikere å få en passiv rolle og bli betraktere, mens de voksne beholder kontrollen og styringen i en pedagogisk praksis der variasjon i deltakerformer er mer begrenset (Nagel & Hovik, 2017). Palettmodellen kan, gjennom sine faser, åpne for flere deltakerformer og vil kunne ivareta en større bredde fra barnas idérepertoar.

Personalet opplevde at arbeid med modellen bidro til å overkomme eventuell motstand. Uttrykk som: «*Det er morsommere å være på jobb*» ga uttrykk for personalets økte engasjement. De fikk delta i unike og overraskende oppgaver, som for eksempel å jakte på døde fluer for å mate edderkopper. Ved at barna, gjennom sine ideer og tanker, fikk mulighet til å være drivkraften i de skapende prosessene, ble personalets oppfatning av egen rolle endret. Personalet uttalte: «*Vi måtte gå litt i oss selv, at vi ikke kom med ideene, for det var ungene sitt. Det var de som skulle føre det videre. Vi er vant til å ordne og styre, men nå må vi tenke litt annerledes*». Ett av studiens viktigste funn er derfor knyttet til hva som kan skje med særlig de aller yngstes engasjement og roller som medskapere når personalet lar barnas ideer lede an. Å designe et fysisk lekemiljø for, med og av barn fremsto som meningsfullt både for barn og voksne. Studien og utprøvingen av prosessmodellen speiler og forsterker betydningen av å følge barns spor i et eksperimenterende fellesskap (Thestrup, 2022). Personalet kan, ved å gi rom til barns ideer og lek, og selv tre tilbake i designprosesser i barnehagen, bedre ivareta barns kreative og kulturelle uttrykksformer. Funn fremhever Palettmodellens relevans og prosesstenkningens mulige betydning for nordisk tenkning om inkludering av alle barn i samskapende prosesser i barnehagen.

Avslutning

Det finnes flere ulike tilnærminger for å inkludere barn i barnehagens virksomhet, og Palettmodellen kan være én av dem. Palettmodellen skiller seg ut fra andre modeller ved at den legger vekt på barns innflytelse og medskapende rolle. I modellen er barna plassert i sentrum. Barns tanker og ideer inkluderes i alle faser og på alle nivåer. I studien ble modellen et verktøy for personalet til å igangsette kreative og skapende prosesser, og ble en motivasjonsfaktor for både barna og personalet. Gjennom utprøvingene ble personalet mer bevisst sin egen rolle, og gjennom kritisk refleksjon fikk de en bredere forståelse av barns reelle muligheter for deltakelse i beslutningsprosesser. Basert på barnehagepersonalets refleksjoner fremheves viktigheten av å våge å være i det uforutsette, i det lekende, spontane og utforskende. Personalet må også arbeide med å bruke tid til å dvele ved de utforskende fasene for å kunne fremme barn som medskapere. Et annet moment som ble trukket fram var deres behov for å prøve ut modellens faser i nye runder som et kompetansehevende grep. I lys av dette kan det tenkes at gjentagende utprøving av modellen kan føre til at prosessene blir en internalisert del av barnehagens pedagogiske tenkning. Den kan åpne opp samskapingsprosesser for personalet som ønsker å søke seg ut i friere terreng, i det verdifulle som det uforutsigbare kan bringe inn. Som et kritisk punkt er det derimot viktig å være oppmerksom på at introduksjoner av slike modeller ikke stenger for personalets pedagogiske skjønn. Studien antyder at det fortsatt er et behov for å belyse og utforske nærmere hvordan personalet kan åpne for barns deltakelse i barnehagens daglige virksomhet. Palettmodellen kan tilpasses og brukes i ulike sammenhenger og retninger, med ulike mål og tema enn kun utforming av barnehagens rom og lekemiljø. En slik tilpasning og bruk i andre sammenhenger kan øke dens relevans og nytteverdi, og være et bidrag i tenkningen om nordisk barnekultur.

Referanser

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie* (HiO-rapport 2004 nr. 25).[Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo]. OsloMet Skriftserien. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/62>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havenes, A., Hornslien, Ø., Hoås, M. K., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Bernsen, A. S. (2017). Lekne føtter i nye roller. Barnehagelærer som igangsetter med barnehagebarn som deltakere i demokratiske prosesser. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T.-H. Allern (Red.), *Drama, teater og demokrati: i barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (s. 125-138). Fagbokforlaget.
- Bernsen, A. S. (2019). Barnas lekerom i forandring. I I.-L. Møen & E. Thoresen (Red.), *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen* (1. utg., s. 73-85). Fagbokforlaget.
- Bernsen, A. S., Langøy, A. & Eilifsen, M. (2021). Iscenesettelse av barnehagens lekemiljø – fra nye erfaringer til eksperimenterende og utforskende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Volum 7, 287–302. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2706>
- Carlsen, K. (2021). *Reggio Emilia: atelierkultur og utforskende pedagogikk* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal of Community Psychology* 115-123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children. A guide to understanding and using the mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers. NCB.
- Druin, A. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour & Information Technology*, 21(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/01449290210147484>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Jordhus-Lier, D. (2023). *Fokusgrupper som metode* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2020). »Det gjorde sygt, sygt ondt«: Design af inkluderende legemiljø i skolen i samarbejde med pædagoger. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 4(2), 13. PP. 109-121. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507>
- Emilson, A. & Johansson, E. (2017). Values in Nordic early childhood education -democracy and the child's perspective. I Fleer, M. og van Oers. B. (red.) *International handbook of early childhood education* (p. 929-954). Springer.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* (Doktorgradsavhandling). Göteborgs universitet.
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.

- Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar*. [Doktorgradsavhandling, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet].
- Hammershøj, L. G. Red. (2022). *Legekunst*. Samfundslitteratur.
- Hammershøj, L. G. (2023). Samskabelse som kunsten at skabe og forandres sammen. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 39(67), 12. <https://doi.org/10.7146/buks.v39i67.137351>
- Hovik, L. (2014). *De Røde Skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. (Ph.d.-avhandling) [NTNU, Trondheim].
- Hovik, L. & Henning, A. H. (2019). Lydhørt Samspill – Oppmerksomhet på lyd ved bruk av ReMida-materialer med de aller minste i barnehagen. *DRAMA: Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*. Volum 56, 1, 28-35.
- Ilje-Lien, J. (2020). *Sårbarhet i møte med den tause Andre. En Kristeva-inspirert utforsking av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst* (Doktorgradsavhandling) [Høgskolen i Innlandet]. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2655022>
- Irwin, R.L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70–88. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500>
- Irwin, R. L & Springgay, S. (2008). *Being with a/r/tography*. Sense.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogiske teoridannelse*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Moser, T. & Olsen, K. H. (2012). Barnehagens fysiske miljø i nyere faglitteratur: et systematisk litteratursøk for tidsrommet 2000-2010. I A. Krogstad, K. Høyland, T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 287-304). Fagbokforlaget.
- Mouritsen, F. (2002). Child culture: Play culture. I F. Mouritsen & J. Qvortrup (Red.), *Childhood and Children's Culture* (s. 14-42). University Press of Southern Denmark.
- Myhre, C. O. & Waterhouse, A. H. (2023). *Metodologiske ut-viklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. Fagbokforlaget.
- Nilsen, T. R., Bjørnstad, E., & Hannås, B. M. (2022). Utvalg og tilgjengelighet av lekemateriell og barns lekemuligheter i det fysiske innemiljøet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.287>
- Nagel, L. & Hovik, L. (2017). Sesam – et kunstnerisk forskningsprosjekt om interaktive dramaturgier i scenekunst for barn. I L. Hovik & L. Nagel (red.), *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn* (s.31-54). Fagbokforlaget.
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk: En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet*. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen Sørøst-Norge] <http://hdl.handle.net/11250/2373513>
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltagelse i barnehagen: fordring og utfordring. En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene*. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer]. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/275517/PhD3%20Pettersvold.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ree, M. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage.
<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2684927>
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. Heinemann Educational Books
- Sand, A.-L.; Skovbjerg, H.M.; Jensen, J.-O.; Jørgensen, H.H. & Bekker, T. (2023). Can I design for play? How pedagogues design for childrens` s play situations in school. *The Design Journal. An International Journal for all aspects of design*. Volume 26, 2023 – issue 4. PP. 536-557.
- Sando, O. J. & Sandseter, E. B. H. (2020). Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 69. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494419307078?via%3Dihub>
- Sandseter, E. B. & Seland, M. (2016). Children`s experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and Care institutions. *Child Indicators Research*, 9 (4) (2016), pp. 913-932. DOI: [10.1007/s12187-015-9349-8](https://doi.org/10.1007/s12187-015-9349-8)
- Sawyer, K. (2007). *Group Genius. The creative power of collaboration*. Basic Books.
- Skovbjerg, H. M., Bekker, T., Grindheim, L. T. & Sand, A.-L. »Editorial introduction to Designing for Play as Cultural Production in Childhood. Seeking new grounds«. *Conjunctions*, vol.9, no.2, 2022, pp.1-8. <https://doi.org/10.2478/tjcp-2022-0007>
- Skovbjerg, H.M. (2021). *On Play*. Samfundslitteratur.
- Skovbjerg, H. M. & Jørgensen, H. H. (2021): Legekvaliteter. Udvikling af et begreb om det legende i lærer-og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring og Medier*. Nr. 24.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol 1 1-11. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Thestrup, K. (2022). A Platform for Playing – Experimenting communities and open laboratories in a global perspective. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 38(66), 16. <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133784>
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol 5, 62-76.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>
- Waterhouse, A.-H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen*. [Doktorgradsavhandling, USN].
<https://hdl.handle.net/11250/2758549>
- Waterhouse, A.-H. L., Søyland, L., & Carlsen, K. (2019). Eksperimentelle utforskinger av materialer og materialitet i transmaterielle landskaper. *FormAkademisk*, 12(1).
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2648>
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5).
<https://doi.org/DOI: https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Østrem, Solveig (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.

Bibliografier

Anette Sofie Bernsen er høgskolelektor i drama ved NLA Høgskolen i Bergen og stipendiat på deltid ved Universitet i Sørøst-Norge, i programmet pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole. I 2005 startet hun som underviser ved barnehagelærerutdanningen, hvor hennes forskningsinteresse over tid har vært rettet mot utforskende og samskapende prosesser i barnehagens rom og lekemiljø, med barn og barnehagepersonale som medskapere og medforskere.

Elin Thoresen er barnehagelærer og førsteamanuensis i drama og anvendt teater ved Institutt for Kunstfag ved Høgskulen på Vestlandet i Bergen. Hun forsker, veileder og underviser i barnehagelærerutdanning, noe hun har gjort siden 2004. Interessefeltene hennes er særlig knyttet til kunstpedagogisk utviklingsarbeid og hvordan lekende pedagoger og improvisasjon i ledelse kan virke inn i slike prosesser. Hun har vært redaktør for boken Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen, og som forsker har hun spesialisert seg på barnehagepersonalets kompetanse knyttet til lek, kompetanseheving og roller i ulike ledelsesprosesser.

