

Forming i barnehagen – et tilbakeblikk for framtida

Kari Carlsen

I nordisk barnehagepedagogikk har aktiviteter med materialer hatt stor plass historisk sett. Faget forming, fagbetegnelsen i norsk barnehagetradisjon og barnehagelærerutdanning, inngår i definisjonen av sløyd, slik denne er beskrevet av det nordiske fag- og forskermiljøet (NordFo). I norsk utdanning omfatter dette både håndverket og det bildeskapende området i spennet mellom det materiale og digitale. Nyere forskning viser at skapende virksomhet med materialer utgjør en mindre del av innholdet i barnehagen enn tidligere (Carlsen, 2015; Fredriksen, 2011 m.fl). Målsettingen med artikkelen er 1) å gi et historisk tilbakeblikk der fagets egenart tydeliggjøres, 2) å sette dette tilbakeblikket inn i en kunnskapsteoretisk kontekst som peker framover mot 3) en aktualisering av fagfeltet i forhold til FNs bærekraftsmål og barns rett til ytring ifølge FNs barnekonvensjon. Artikkelen bygger på empirisk materiale fra en etnografisk studie i barnehagen (Carlsen, 2015), og omfatter en analyse av styringsdokumenter og historisk skriftlige kilder knyttet til faget, relevante barnehagepedagogiske tekster og nyere forskning om fagets praksis. Drøftingen i artikkelens tredje del belyser gjennom eksempler hvordan fagets forankring i natur- og kulturmaterialer kan løftes inn i et framoverrettet bærekraftperspektiv, og diskuterer hvordan en forskyvning i kunnskapsteoretiske perspektiver gir mulighet til nye forståelser av formingsfagets bidrag til barnehagens innhold.

I norsk og nordisk barnehagepedagogikk har virksomhet med materialer og redskaper hatt stor plass historisk sett. *Forming*, som lenge har vært betegnelsen på faget i norsk barnehage og fortsatt er det i barnehagelærerutdanningen, inngår i definisjonen av sløyd, slik denne er beskrevet av det felles nordiske fag- og forskermiljøet, NordFo¹. Betegnelsen dekker de nordiske fagtermene kunst og håndverk, billedkunst/bild, håndarbejde/sløjd, visuell og materiell kultur. I norsk kontekst omfatter forming også det bildeskapende området fra det materiale til det digitale, og representerer en utvidelse av faginnholdet i forhold

¹ Se <http://nordfo.blogspot.com/p/om-nordfo.html>

til svensk og finsk sløydtradisjon. Forming oppfattes imidlertid ulikt, fra ren sysselsetting og voksenstyrt tinglaging til barns kroppslige forhandlingsprosesser med materialer (Fredriksen, 2011) og billedskapende virksomhet. Denne artikkelen tar opp tre innfallsvinkler til barnehagens og barnehagelærerutdanningens formingsvirksomhet i Norge.

Del en beskriver forskyvninger av innholdet i formingsfaget i barnehagen og barnehagelærerutdanningen i et historisk perspektiv², med utgangspunkt i analyse av statlige styringsdokumenter og forskning om fagets praksis. Del to tar opp kunnskapsteoretiske perspektiver for forståelse av barnehagens formingsvirksomhet i lys av endringene som er beskrevet. Artikkelen del gir et frampek som går tilbake til fagets røtter med fornyet blikk på hvilke materialer som bringes inn i barnehagen og hvordan de ”gamle” natur- og kulturmaterialene kan løftes inn i et framoverrettet bærekraftperspektiv som utfordrer og aktualiserer fagets utforskende og skapende karakter.

Forming i barnehagen, historiske linjer

Er formingsfaget, en av barnehagepedagogikkens historiske pilarer, på vei ut av barnehagen eller på vei inn med fornyet erkjennelse av fagets betydning? Spørsmålet inneholder en påstand om sammenheng mellom barnehagepedagogikken og formingsfaget. For å kunne besvare spørsmålet kreves forståelse både for formingsfagets egenart og historie og for barnehagens utvikling.

De estetiske fagene har betydelig mindre plass i barns hverdagsliv i barnehagen enn tidligere (Carlsen, 2015; GoBan; Waterhouse, 2020), og formingsfaget er redusert i barnehagelærerutdanningen gjennom en årrekke³. I Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2017) og i utdanningen av barnehagelærere har forming forsvunnet som eget fag og gått inn i kunnskapsområdet *Kunst, kultur, kreativitet* (KKK). I Rammeplanen er fagtermen Forming helt borte, mens lærerutdanningsfaget Forming inngår i KKK sammen med musikk og drama. Fagsammensetningen er begrunnet i slektskap mellom de estetiske fagene som samspiller i små barns helhetlige læringsprosesser. Dette kan problematiseres fordi studentene har behov for kjennskap til det enkelte fagets særlige bidrag i felles prosesser, slik Ann-Hege Lorvik Waterhouse (2020) skriver i artikkelen *Forming – et fag uten navn*.

Oppfatningen om at barn konstruerer kunnskap i praktisk handling med materialer og redskaper har solid forankring i barnehagens formingsfag, og faget har historisk hatt en sentral plass i barnehagen. Debatt om barnehagens innhold

² Den historiske framstillingen bygger i hovedsak på kapittel 3 i Carlsen (2015).

³ I førskolelærerutdanningen i Norge hadde faget i 1985 ca. 300 årstimer over to år, mens delen som inngår i det obligatoriske løpet for barnehagelærere i 2021 er ca. 40 årstimer (se Carlsen, 2015).

aktualiserer behovet for å gå grundigere inn i formingsfagets egenart og rolle i barnehagens framvekst og i barns utforskinger, lek- og læringsprosesser.

Forming i asyltradisjon og barnehagetradisjon

Forming i barnehagen er utviklet i samspill med de to institusjonskulturene som har dannet barnehagens egenart: *asyltradisjon* og *barnehagetradisjon* (Balke, 1995; Bleken, 2007; Greve, 2010). Faget har samtidig tydelige paralleller til skolefaget, med felles utvikling av forming både som prosessbegrep og fag.

Barneasylter ble etablert over hele Europa, inkludert Norden, særlig i forbindelse med den industrielle revolusjon og mødrenes fabrikkarbeid. Store grupper av barn ble samlet og fikk mat og hygienisk omsorg. I mange asylter var håndverksopplæring og produksjon del av innholdet og ga økonomisk tilskudd til driften. Strikkeskolene til opplysningspresten Johann Friederich Oberlin (1740–1826) viser et utgangspunkt for utviklingslinjen i barnehagefaget forming som kan knyttes til begrepet sysselsetting (sv. pyssel) ved å lage bestemte produkter. Skomaker- og snekkerarbeid, å spinne, strikke og sy skulle lære barna ferdigheter for selvberging og gi grunnlag for hjemmeindustri. I asylerne hjalp eldre barn de yngre i det praktiske arbeidet, og aktivitetene fungerte samtidig disiplinerte. Dette gjorde det mulig å ha tilsyn med mange barn samtidig.

Nytten av håndverksproduksjon var ikke vesentlig i Friederich Wilhelm August Fröbels (1782–1852) barnehager, men håndtering av materialer og redskaper var viktige i barnas lek og utfoldelse. Målet med barnehagens pedagogikk var ”utvikling og forming av mennesket ut fra tre kraftfelt, nemlig *handling, følelse og erkjennelse*.” (Balke, 1995, s. 97, kursiv i original). Lek, læring og arbeid ble ansett som tre grunnleggende elementer i barnets liv, og Fröbel utviklet konkretiseringsmaterialer og leker som han kalte ”gaver”. Fröbels pedagogikk ligger til grunn for forståelsen av barnehagefaget forming, og for formingsfaget i norsk skole slik det ble utviklet i første halvdel av 1900-tallet. Lek og læring, handling, følelse og erkjennelse er sentrale begreper (Johansson, 2007). Ved observasjon av barns skapende lek med materialer i samspill med voksne, defineres materialenes ulike funksjoner eller former. Balke (1995) viser en motsetning hos Fröbel mellom barnets frie uttrykk og de detaljerte beskrivelser av det han i en seinere fase kalte *beskjeftigelser*. Denne motsetningen har utviklet seg videre i barnehagefaget forming, og beskjeftigelsens øvelser etter oppsatte forbilder har levd side om side med skapende aktiviteter.

Grunnleggeren av *The nursery school* i England, Margareth McMillan (1860–1931) reiste sammen med søsteren et sosialpolitisk og pedagogisk livsverk. Målsettingen var å ”skape håp hos de fattigste, helse til de syke barna og kjærlighet for de forsømte. De ønsket å gi alle et pedagogisk tilbud som rommet alle disse kvalitetene.” (Balke, 1995, s. 152). McMillan ville nå målene gjennom

vakre omgivelser, varierte og gode sanseinntrykk og skapende virksomhet, altså gjennom estetiske verdier. Hennes praksis kan ses sammen med den kunstpedagogiske bevegelsen, inspirert av John Ruskin og William Morris slik denne blant annet er beskrevet hos Helga Eng (1918)⁴. Utforming av omgivelsene inne og ute i en variert hage med vekster og dyr skulle vekke barnets følelser gjennom ubevisste sanseinntrykk ”ettersom det var følelsen som bar oppe den begynnende tenkning” (Balke, 1995, s. 148).

Fra begynnelsen av 1900-tallet vendte nordiske barnehagelærere interessen mot Fröbel-pedagogikken. Formingsfaget i barnehagen og småskolen bygget også videre på den engelske nursery school-tradisjonen og den kunstpedagogiske bevegelsen. Dette gjaldt særlig barnehagens fysiske miljø og rollen naturmaterialer og barnehagens nærmiljø fikk i norsk barnehage.

Forming, både ferdighetsfag og estetisk uttrykksfag

Forming er resultat av barnehagepedagogikkens historiske utvikling, men er også klart påvirket av skolefagets didaktiske utvikling fra ferdighetsfagene tegning, sløyd og håndarbeid til forming (Kjosavik, 1998, 2001). Skolefaget var vel etablert som estetisk uttrykksfag og dannelsesfag før utbygging av barnehagen i Norge skjøt fart på 1970-tallet. Lærere for skole og barnehage ble utdannet ved samme læresteder, og formingsfaget i skolen kom til å prege innholdet i faget for barnehagen. Samtidig satte både faglært og ufaglært personale i barnehagen preg på hvordan faget ble forstått, tilrettelagt og praktisert (Carlsen, 2015).

Kunstpedagogikk og reformpedagogikk

Forming som pedagogisk idé og fagbegrep ble utviklet i Norge på samme tid som reformpedagogikk, aktivitetspedagogikk og kunstpedagogiske dannelsesidealer preget den pedagogiske debatten (Borgen, 1995; Halvorsen, 1995; Kjosavik, 1998, 2001). Ved begynnelsen av det 20. århundre er det to bevegelser, en psykologisk-vitenskapelig og en kunstnerisk, som begge peker på betydningen av å gi barnet mulighet til å uttrykke seg ut fra sin egenart, utviklingsmessig og psykologisk. Dette fikk konsekvenser for pedagogisk teori-dannelse generelt, og innflytelse på barnehagens- og ferdighetsfagenes utvikling. Den reformpedagogiske bevegelsen og arbeidsskolepedagogikken med John Dewey og Georg Kerschensteiner så *praktisk handling* som grunnlag for læring, og verdien av å bygge på barns egne opplevelser i undervisningen. Engs forskning om barns bilder (Eng, 1918, 1926) fikk stor betydning sammen med kunstpedagogikkens anerkjennelse av barns bilder som estetiske uttrykk. Dette

⁴ Helga Eng, den første professor i pedagogikk i Norge, var vel informert om vitenskapelig forskning om barns tegninger i Europa og USA. Hun bidro til opplysning om kunstpedagogiske retninger i Østerrike, Tyskland og England (Borgen, 1995).

ga impulser til seinere målformuleringer om *estetisk følsomhet* for faget i grunnskolen og i utdanning av lærere. I utvikling av formingsfaget i skolen ses klare paralleller til barnehagetradisjonens prosessorienterte utforskning av materialer i velorganiserte omgivelser.

Den kritiske bildepedagogikkens opposisjon

Etter formingsfagets pionertid har flere ideologiske strømninger og teoretiske posisjoner preget faget. Innflytelse fra kritisk bildepedagogikk fra 1970, da Gert Z. Nordström og Christer Romilson publiserte boka *Bilden, skolan och samhället*, skapte kraftige bølger i det bildepedagogiske fagmiljøet i Norden. Forfatterne kritiserte den utviklingspsykologiske forankringen av undervisning om barnetegning, og fremmet en sosiologisk og politisert bildemetodikk, den polariserende metode, med fokus på massemediebildet. Den danske varianten av kritisk bildepedagogikk fikk innflytelse på barnehagens formingsvirksomhet på en mer konkret måte gjennom Hanne og Rolf Köhler, Kristian Pedersen (1978) og deres kolleger. Temaene de arbeidet med tok utgangspunkt i barns virkelighet både gjennom direkte erfaringer og indirekte møter med kulturens bilder.

Tragetons verkstedspedagogikk

Arne Trageton⁵ (Trageton & Gullberg, 1986) undersøkte den tredimensjonale siden ved barns lek i verkstedpedagogikken. Han bygget sin didaktiske systematikk på Piagets beskrivelse av barns kognitive utvikling. Fra den 4-dimensjonale bevegelses- og rolleleken, fører barns erfaringer til verkstedarbeidet og 3-dimensjonale representasjoner i ulike materialer, som i neste ledd framstilles i det 2-dimensjonale bildet. Avhengig av barnas alder og modning introduseres det siste abstraksjonsnivået; bokstaver og tall. En tradisjonell kjønnsspesifikk teknisk og materialmessig inndeling av formingsfaget blir irrelevant, og det samme blir deling i en teknisk problemløsende- og en bilde-språklig kommuniserende del. Alle typer materialer, redskaper og teknikker tjener begrepsutvikling fra det konkrete til det abstrakte. Tragetons kategorisering av skapingsmedia bidro til en systematisk sortering av gjenbruksmaterialer og de tradisjonelle formingsmaterialene. Verkstedpedagogikken fikk stor utbredelse gjennom førskolelærerutdanningen og åpnet for ny praksis i barnehagene. Tragetons praksisnære forskning og forfatterskap refereres fortsatt i barnehageforskning med tematikk knyttet til miljø og materialer (Carlsen, 2015; Fredriksen, 2011; Nordin-Hultman, 2005).

⁵ Arne Trageton var pedagogikklærer på Høgskulen på Stord.

Estetiske læreprosesser

Carlsen og Samuelsen (1988)⁶ reiste kritikk mot verkstedpedagogikken i den grad den satte til side andre forståelsesformer enn den kognitive og legitimerede oppfatningen av at gjenbruksmaterialer var tilstrekkelig for barns skapende virksomhet. Fra midten av 1980-tallet startet mange utviklingsprosjekter med fokus på barnehagens innhold⁷, blant annet de *estetiske fagene* (Samuelsen, 1986). Alexander Baumgartens definisjon av estetikk som vitenskapen om den sensitive erkjennelsen, av gresk *aistheticos*, ”sansende” (Carlsen & Samuelsen 1988), la grunnlag for en fruktbar dialog på tvers av norske institusjoner for førskolelærerutdanning. Malcolm Ross’s (1978, 1984) og Robert Witkin’s (1974) teorier bidro med et felles teoretisk fundament for arbeidet med de estetiske fagene.

Innflytelse fra Reggio Emilias atelierkultur

Oppmerksomhet om barns estetiske læreprosesser ble ytterligere belyst av kunnskap om Reggio Emilias kommunale barnehager. I 1981 ble lysbilde serien og boka *Ett barn har hundre språk* (Wallin, 1981; Wallin, Mæchel & Barsotti, 1981) introdusert for det nordiske barnehagefeltet. Barns handling med materialer og utvikling av kunnskap gjennom undersøkende læreprosesser i Reggio Emilia har klare paralleller til utøvelsen av faget forming, og Reggio Emilias pedagogiske filosofi og de nordiske landenes sosialpedagogiske forankring av barnehagepedagogikken var tydelig. Metaforen *barns hundre språk*, formulert av Loris Malaguzzi, første barnehagesjef i Reggio Emilia, gikk inn i det pedagogiske vokabularet som et fast begrep. Barns ytringsmuligheter fikk støtte i atelieret, det rikholdige verkstedet i alle Reggio Emilias barnehager, som bidro til utvikling av variert formuleringssevne. Kunnskap om Reggio Emilias pedagogiske praksis, filosofi og kunnskapsteoretiske forankring har hatt, og har, betydelig innvirkning på barnehagenes praksis og på styringsdokumenter i barnehagelærerutdanningene i hele Norden⁸, og gjenbruksmaterialer med referanse til Reggio Emilias ReMida-senter⁹ er i bruk i mange barnehager.

⁶ Boka *Inntrykk og uttrykk, estetiske fagområder i barnehagen* fikk stor betydning i utdanning av barnehagelærere i nærmere 30 år, og ble oversatt til svensk på Runa Förlag i 1991.

⁷ Utviklingsarbeid i barnehagen ble støttet økonomisk av Administrasjons- og familiedepartementet.

⁸ Flere forskere har arbeidet med inspirasjonen fra Reggio Emilia: Carlsen, 2013, 2015, 2019; Dahlberg & Moss, 2005, 2006, 2010; Häikiö, 2007; Lind, 2010 blant flere.

⁹ ReMida er et økologisk og pedagogisk ressurscenter for gjenbruk, se <https://remida.reggiochildrenfoundation.org/?lang=en>, men også bygget på egne gjenbrukstradisjoner.

Kunst, kultur, kreativitet

Det skjedde en markant endring av faget i grunnskolen i retning av en kultursentrert undervisning med skolens læreplan L97 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Skiftet av navn fra forming til *kunst og håndverk* signaliserte en bevegelse fra et fag der skapende prosess står i fokus til et fag der etablert kunst og kultur inntar en sentral plass i opplæringen. De to leddene i fagbetegnelsen *form-ing* viser til at *formuttrykk* settes sammen med *handling*. Navneendringen førte til en opphetet debatt i fagmiljøet¹⁰ og endringen av planen for grunnskolen har påvirket termene i Rammeplan for barnehagen fra 2006 og framover. Her er *forming* borte, og faget er innlemmet i kunnskapsområdet *Kunst, kultur, kreativitet*. Dette er problematisk ettersom det ikke finnes belegg for å reservere begrepet kreativitet for kunst- og kulturfeltet. Skolens fagbetegnelse *kunst og håndverk* er også problematisk å bruke om ett- til femåringenes materialutforskinger og eksperimentelle symbolspråk. Fellesbetegnelsen *estetiske fag* er i hovedsak skiftet ut med *kunstoffag* i litteratur rettet mot lærerutdanning (eks. Østern, Stavik-Karlsen & Aalberg, 2013). Dette foregår paradoksalt nok i forkant av at termen *estetiske læreprosesser* har fått en framskutt plass i skolens siste planrevisjon *Fagfornyelsen* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å fremme barns opplevelse av kunst har vært del av innholdet i forming i barnehagen og skolen gjennom hele fagets historie. Men hvis *Kunst, kultur, kreativitet* i hovedsak bidrar til kunstorienterende aktivitet i barnehagen, flyttes fokus fra barna som kulturskapere til formidling av voksnes kunst- og kulturuttrykk til barn.

Materialitet og meningsskapning

Synet på materialenes rolle i barnehagen har endret seg i pedagogisk forskning det siste tiåret. Flere svenske forskere (som Hultman & Lenz Taguchi, 2010) knytter den materielle vendingen i filosofien til barnehagepedagogisk forskning. Denne dreiningen er fulgt opp i norsk barnehageforskning, med henvisning til posthumanistisk teori (bl.a. Barad, 2007, 2008), der forholdet mellom mennesket og materien formuleres som intra-aktivt. I det dynamiske mellomrommet mellom materialet og det menneskelige individet skapes mening (Lenz Taguchi, 2011). Fra en formingsfaglig synsvinkel kan Taguchis tekst langt på vei oppfattes som en teoretisering av velkjente, erfarte fenomener i skapende prosesser med materialer. Den som former vet at både materialets egenskaper og verktøyet har avgjørende innvirkning i prosessen og på den som former, og at barns formingsvirksomhet i barnehagen er meningsskapende prosesser.

¹⁰ Se Carlsen (2015) for nærmere innblikk i debatten med referanser.

Kunnskapsteoretiske perspektiver og forming i barnehagen

I det barnehagepedagogiske fagmiljøet i Norden pågår en debatt om hvilke forståelser av barn, barndom og oppvekst som barnehagen og barnehagelærerutdanningen skal bygge på. Med historisk forankring i en pragmatisk og reformpedagogisk tradisjon (Dewey, 1916, 2005), en utviklingspsykologisk forståelse (eks. Pramling Samuelsson & Pramling, 2013) og sosiokulturelle perspektiver (Säljö, 2000, 2008) som mange bygger på, har diskusjonen beveget seg over i en sosialkonstruksjonistisk (se Dahlberg & Moss, 2006) og posthumanistisk forståelse (Lenz Taguchi, 2010; Otterstad, 2018). Denne siste har utspring i nymaterialistisk teori, der natur og ting gis like stor betydning som mennesker, og alle inngår som deler i samme helhet. Med blick på materialenes rolle i barnehagens innhold er det mulig å trekke en kunnskapsteoretisk linje fra Frøbels pedagogiske anvisninger om materialer og redskaper i barns danning, gjennom pragmatisme bygd på handling og refleksjon, og til posthumanistiske og nymaterialistiske teorier.

Å plassere seg innenfor en posthumanistisk forståelse betyr ikke å distansere seg fra det estetisk skapende som forming i barnehagen har med fra den reformpedagogiske perioden, eller å se bort fra enkeltbarnets konstruksjon av billedspråklige kommunikasjonsformer i samspill med andre. Det betyr derimot å ta med sitt skapende menneske inn i fellesskapet med omgivelsene som består av det menneskelige og det mer-enn-menneskelige. Den som skaper bearbeider ikke ensidig et foreliggende materiale, men påvirker og lar seg påvirke i gjensidighet (Häikiö, 2020). Med en slik posisjonering er Deweys *Art as Experience* fra 1934 ikke langt vekk. Han beskriver samspillet mellom den som skaper og selve materien, stoffet, i den estetiske erfaringen. Materialet endres og den som skaper blir endret i prosessen. Forvandling skjer på et ytre plan der ny *form* oppstår, og på et indre, der det skapes ny *erkjennelse*. Vårt forhold til det biologiske og mineralske mangfold som vår klode *er*, har imidlertid endret seg gjennom de snart 100 år siden *Art as Experience* kom ut. Forholdet er nå kritisk hvis vi fortsetter å herske framfor å samhandle med naturen (Johansson, 2019). Posthumanistisk og nymaterialistisk tenkning innebærer en økologisk posisjonering med konsekvenser for innholdet i barnehagen, for hva vi velger å gjøre sammen med barn, hvilke materialer og redskaper vi inviterer dem til å samspille med, og hvordan.

Forming i barnehagen i nåtid og framtidsperspektiv

Hvilken funksjon har et slikt tilbakeblikk for barnehagens framtidige formingsvirksomhet? Hvilke valg må vi gjøre nå for at barn skal oppleve samhørighet med de fysiske forutsetningene de er avhengige av, med jorden og den materien som vi alle er del av? Hvordan *gjør* vi bærekraft i barnehagen uten å belemre barn med dystopiske framtidsscenarioer? Er det tid for en realistisk framtidstotalgi?

I barnehagens formingsvirksomhet innebærer dette to innfallsvinkler: Den første retter blikket mot barns opplevelser av- og erfaring med selve materien, med det stoffet som omgir dem. De må lære å kjenne verden helt konkret for å kunne elske den og ta vare på den. Vi trenger en nåtids og framtidspedagogikk som gir barn tid og rom til å oppdage og utvikle fortrolighet med materialenes identiteter (Vecchi, 2012), deres egenskaper, deres *muligheter og motstand* (Gibson, 1986)¹¹. I barnehagen trenger vi lange erfaringsveier som anerkjenner materiale-nes forvandlingsmuligheter fra det helt rå, funnet i natur, og gjennom en rekke stadier utforsket med ett- til femåringenes taktilitet, kroppslighet og visuelle forundring (Carlsen, 2019; Waterhouse, 2021).



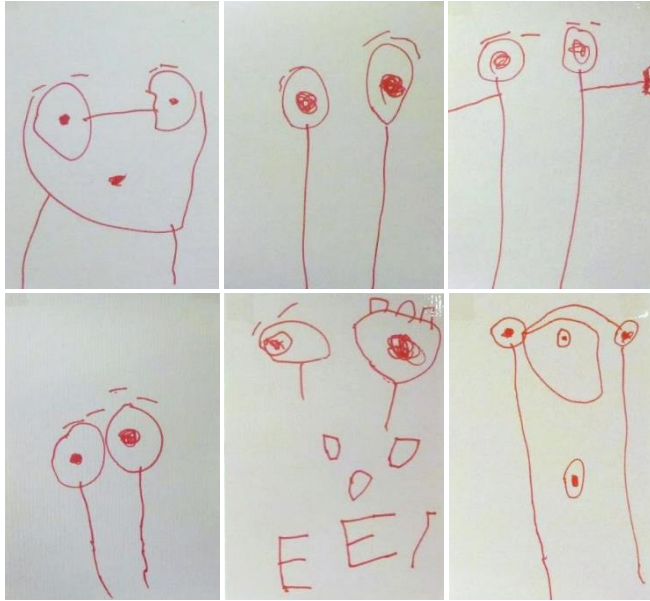
Bildeserie 1. Leiras lange forvandlingsveier. Leireforekomst i lokalt grustak og 3–6 åringer på oppdagelse. Noe ble tatt med hjem til sandkassa, og resultatene ble stående i regnet. Brenning av leire i bål; full fyr og alt gløder. Leira endrer egenskaper når bjørnen er ferdig brent.

¹¹ Jeg velger betegnelsene *muligheter og motstand* for begrepet *affordances* (Gibson, 1986), som flere oversetter direkte til norsk med *affordanser*.

Dette betyr å legge vekk hobbykatalogene med halvfabrikata: Materialer som er industrielt bearbeidet i mange ledd, med bestemte produkter for øyet. Voksenuttenkte ting som krever få håndgrep, ofte med hjelp fra personale med limpistol, for å få resultatet så nær den gitte malen som mulig. Motsatsen ligger inkorporert, kroppsliggjort, i håndverkets handlende kulturhistorie, der utforskning av materialenes muligheter og livsvilkårene på ethvert historisk tidspunkt har utfordret menneskets fantasi og konstruktive og skapende evner (Johansson, 2009). For få generasjoner siden var de fleste av Nordens barn fortrolige med å høste av naturen og iakttå og lære de håndverksmessige prosessene der alt materiale ble tatt vare på og brukt til siste trevl, bokstavelig talt. Denne måten å høste på er i noen grad bevart hos urfolk som fortsatt kan lese naturens muligheter, og er del av kunnskapsgrunnet i den nordiske sløyden (Sandven, 2019).

Hva med kreativ bruk av moderne materialer og gjenbruksmaterialer? Kan bærekraft i barnehagen ende opp med at vi utelukkende sorterer plast og lager mønster av ferdige former, i verste fall med voksne som har tenkt ut ideene også her? Plasten finnes. Gå inn på ethvert barnerom og bli sjokkert hvis du veier plastmaterialet der. Mange av disse materialene har sterk fascinasjonskraft på barn; det glitrende, det rosa, alt de samler på; varianter i sesong etter sesong som styres av kommersielle krefter. En framtidsnostalgi slik jeg tenker den ser ikke bort fra livsvilkårene og hverdagslivet til dagens barn. Spørsmålet er hva barns tid i barnehagen skal brukes til, og om det er tanker om hvilke sanselige erfaringer de ulike materialene gir barn, hvilke verdier og etiske refleksjoner som ligger bak valgene som gjøres? Et spørsmål å ta stilling til er hvordan barnas fascinasjoner tas imot, slik at de selv kan gjenkjenne, oversette, transformere, og finne fortryllesenes utspring og muligheter i andre materialer, i den glitrende isen eller i dråperegnet fra vannsprederen.

Den andre innfallsvinkelen til forming retter blikket mot nettopp dette; transformasjon av opplevelser, sansninger, følelser og ideer til formspråklige ytringer. To-åringens spor med fingeren i sand og leire, med fargestiften over papiret, starter i utforskning av materialet. Samtidig skapes et lag av gjenkjennelse i formene som oppstår, av ny mening. De to lagene eksisterer ved siden av og innfiltret i hverandre. De er ikke resultat av en lineær utvikling der materialutforskningen forlates for et høyere nivå; det symbolskapende og billedspråklige. En av utfordringene for barnehagen er å ivareta utforskning av materialer når barn begynner å interessere seg for kommunikasjon gjennom dannning av bildebegreper og formspråklige ytringer.



Bildeserie 2. Å utvikle bildebegreper for den menneskelige kroppen. Formspråklige utforskinger av menneskefiguren, en fireårings bevegelige bildebegreper.

FNs barnekonvensjon § 13.1 peker på barns rett til å ytre seg blant annet ”i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttryksmåte barnet måtte velge.” (Barnekonvensjonen). En forutsetning for ytring ut fra denne paragrafen, er at barnet som individ, i kommunikasjon med andre, utvikler sine mange uttryksmuligheter, sine hundre språk, som de sier i Reggio Emilia.

Dette betyr å legge vekk de nedlastede kopiene av Harry Potter eller Ninjago i legostil for fargelegging som dempende bordaktivitet i barnehagen. Motsatsen ligger inkorporert i billedspråklige handlingsforløp, der interesse for hendelser og fenomener i nærmiljøet og felles liv utforskes med materialer og redskaper som varierer i kvaliteter og formater. Som i møter med materialer, gir også her de lange veiene rikeste erfaringer gjennom barnas utprøvende formuleringer av egne sanselige opplevelser og kulturens uttrykksformer.

Oppsummert

Materialer og håndtering av redskap har hatt en sentral plass i barns lek gjennom barnehagens historie. Frøbels gaver og McMillans bruk av naturmaterialer ute og inne la et solid grunnlag for å betrakte selve materialene som pedagogisk grunnverktøy i norsk barnehage. Stram økonomi gjorde det nødvendig for barnehagene å ta i bruk gratismaterialer i betydelig grad. På 1960- og 70-tallet

ble gratismaterialer i så sterk grad forbundet med forming av mange, at fagets estetiske kvaliteter delvis ble utvisket. Gratismaterialene fikk en teoretisk forankring med Tragetonns verkstedspedagogikk, og økologiske grunntanker ligger nå bak systematisering av gjenbruksmaterialer, mens de tradisjonelle formingsmaterialene er sjeldnere å observere i barnehagens daglige arbeid enn for få ti-år siden.

Barnehagebarn har mange gjøremål i løpet av en dag. Dagsrytmer og rutiner skal ha sin tid, og tiden er dyrebare. De ansvarlige for lek- og læringskontekstene barna skal utforske i må velge materialer og temaer med omhu. FNs barnekonvensjon og bærekraftsmål¹² gir disse valgene en retning. Den materielle vendingen i filosofien åpner for et endret syn på materialenes betydning i barns kunnskapsprosesser, samtidig som tilbakeblikket på fagets historie bidrar til det jeg har kalt en realistisk framtidnostalgi om materialvalg i barnehagens formingsvirksomhet. Det er umerkelige overganger mellom lek med materialer, undersøkelser av omverdenen og redskapene som står til rådighet eller som kan oppfinnes, og barns symbolskapende handlinger og uttrykk. Alt henger sammen. For barnehagebarna pågår det en kontinuerlig meningsskapende prosess i møter mellom kropper og omgivelser, i samhandling med hverandre, med barnehagelærerne og med de formbare materialene i utforsking og formulering. Forming!

Referanser

- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: Forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, London: Duke University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Barad, K. (2008). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of how Matter comes to Matter. I S. Alaimo & S. Hekman (Red.), *Material Feminisms* (s. 120–154). Bloomington: Indiana University Press.
- Barnekonvensjonen. (2020). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet 21. november fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unit*. New York: Hampton Press, Inc.
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. I T. Moser & M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdrags- og dannelsesperspektiv. I B. Tronshart (Red.), *Formingsfagets egenart: En artikkel- og essaysamling* (s. 44–61). Notodden: Telemarkforskning-Notodden.
- Braanaas, N. (1985). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir.

¹² <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>

- Carlsen, K. (2013). "Å skape forbindelser". Atelierets plass og atelieristens kompetanse i barnehagene i Reggio Emilia. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvitenskap*, 20(1) s. 13–39.
<https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/620>
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur* [Forming in kindergarten in light of Reggio Emilia's studio culture]. Doctoral Thesis, PeD. Åbo: Åbo Akademis förlag. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-783-9>
- Carlsen, K. (2019). Materialenes identiteter – om å skape forbindelser i økologiske utforskningsprosesser. I Carlsen (Red.) *Bærekraftig pedagogikk – etikk, estetikk, økologi* (s. 66–80). Skien: Norsk Reggio Emilia Nettverks forlag.
- Carlsen, K., & Samuelsen, A. M. (1988). *Inntrykk og uttrykk. Estetiske fagområder i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2006). Introduction: Our Reggio Emilia. I C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning* (s. 1–23). London/New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203317730_Introduction
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Berkley Publishing Group (Original utgitt 1934).
- Eng, H. (1918). *Kunstpædagogik*. Kristiania: Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Eng, H. (1926). *Barnetegning*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- FNs Bærekraftsmål, (2020). Hentet 15. november fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating Grasp: Embodied Experience with Three-dimensional Materials and the negotiation of Meaning in Early Childhood Education*. Oslo, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Greve, A. (2010). Utviklingstrekk ved den norske barnehagen. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 1: Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- GoBan, *Gode barnehager for barn i Norge*. Hentet 21. november 2020 fra <https://goban.no/files/2016/04/Brosjyre-GoBan-og-BfB.pdf>
- Halvorsen, E. M. (1995). Kunnskapsbegrepet i forming. I B. Tronshart (Red.), *Formingsfagets egenart: En artikkel- og essaysamling* (s. 62–85). Notodden: Telemarksforskning–Notodden.
- Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging Anthropocentric Analysis of Visual Data: A Relational Materialist Methodological Approach to Educational Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 23(5), s. 525–542. Hentet 22. august 2013, fra doi: 10.1080/09518398.2010.500628
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser. Atelierista i förskola ock skola* (Doktorgradsavhandling, Gothenburg Studies in Art and Architecture, Nr 24). Göteborg: Göteborgs Universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Häikiö, T. K. (2020). Aesthetic Learning Processes in Early Childhood and Early Years Education. *Techne serien - Forskning i Slöjdpedagogik och Slöjdvitenskap*, 27(2), 15 – 30. Hämtad från <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/3567>
- Johansson, J.-E. (2007). Friedrich Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn. I L. Løvlie & K. Steinholt (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 260–273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, L. (2019). *Blivandets pedagogik : Utbildning för en annan tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2009). Slöjddämnet – urgammalt, modernt och coolt. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, 133/134 (1–2/2009), 5–13. <http://www.krut.a.se/133/krut133-134.pdf>
- Kjosavik, S. (1998). *Fra ferdighetsfag til forming: Utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Köhler, R., & Pedersen, K. (1978). *Børns billedproduksjon i en billedkultur*. Bredsten: Ulrika.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-active Pedagogy*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203872956>
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: Bildspråk och estetiska läroprocesser som kulturform och kunnskapsform* (Doktorgradsavhandling, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Nr 6). Stockholm: Stockholms universitet.
- Nordin-Hultman, E. (2005). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Otterstad, A. M. (2018). *Å stå i trøbbelet Kartograferinger av barnehageforskningens metodologier Postkvalitative passasjer og (ny)empiriske brytninger*. Doktoravhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/65587/PhD-Otterstad--2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Pramling Samuelsson, I., Pramling, N. (2013). Orchestrating and studying children's and teachers' learning: Reflections on developmental research approaches. *Education enquiry, Vol.4 (3)*, p.519–536. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22624>
- ReMida, hentet 15. november 2020 fra <https://remida.reggiocildrenfoundation.org/?lang=en>
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Ross, M. (1984). *The Aesthetic Impulse*. Oxford: Pergamon Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-030234-8.50018-4>
- Samuelsen, A. M. (1986). *Estetiske fagområder i barnehagen: Rapport fra et 2-årig prosjekt* (Notabile, Nr 1). Notodden: Telemark lærerhøgskole.

- Sandven, J. (2019). Å kjenne seg i slekt med jorden. *Techne serien - Forskning i Sløjdpedagogik och Sløjdvetenskap*, 26(1), 65–92. Hentet 15. november 2020 fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/2642>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2008). *Kunskap och människans redskap: Teknik och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Trageton, A., & Gullberg, V. H. (1986). *Barns skapande leik 2–7 år*. Oslo: J. W. Cappelen's Forlag as.
- NordFo, <http://nordfo.blogspot.com/p/om-nordfo.html> hentet 15. november 2020.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Lastet ned 21. november 2020 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsdirektoratet, (2020). *Fagfornyelsen*, hentet 21. november fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Vecchi, V. (2012). *Blå blomster, bitre blader : Kunst og kreativitet i Reggio Emilia*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wallin, K., Mæchel, I., & Barsotti, A. (1981). *Ett barn har hundra språk*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.
- Waterhouse, A. H. L. (2013). *I materialenes verden*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A. H. L. (2020). Forming – et fag uten navn. I *Første steg (03)*, s. 64–67.
- Waterhouse, A. H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge. ISBN: 978-82-7206-606-1.
- Witkin, R. W. (1974). *The Intelligence of Feeling*. London: Heinemann.
- Østern, A.-L. (2013). Kunstneren som veileder for barns kunstmøte. I: A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E.A. Aalberg (red): *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling (s. 19 – 36)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kari Carlsen er professor i Forming, design, kunst og håndverk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun arbeider innenfor et bredt spekter av lærerutdanninger, og underviser studenter på Bachelor-, master og PhD-nivå. Hennes forskningsinteresse er hovedsakelig knyttet til tre temaer: 1) Reggio Emilia-inspirert barnehagepedagogisk arbeid, 2) materialutforskning og estetiske læreprosesser og 3) læreplanforskning og rammefaktorer for lek og læring. Hun leder forskergruppen Embodied Making and Learning (EMAL) - Early Childhood Education and Care. Kari Carlsen tok sin doktorgrad ved Åbo Akademi, Vasa, har en tydelig Nordisk fagforankring, og er medlem av redaksjonsrådet for det sløydpedagogiske tidsskriftet *Techné*.

