



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Kreativitet og barns selvfølelse

Hildegunn Torvik Ceesay

Totalt antall sider inkludert forside: 44

Molde, 23.05.2018



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Kristin Juvik

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 19.05.2018

Antall ord: 10054

Sammendrag

Temaet for oppgaven er kreativitet og utvikling av selvfølelse hos barnehagebarn. Problemstillingen er som følger: Kan kreative aktiviteter praktisert som forebyggende tiltak bidra til å styrke barnehagebarns selvfølelse? Metoden anvendt i oppgaven er en litteraturstudie med utgangspunkt i et eget utvalg av litteratur i form av fagbøker og forskning med det formål å belyse problemstillingen. På bakgrunn av drøftingen kommer det frem at samhandling og tilknytning mellom voksne og barn har betydning for utviklingen av barns selvfølelse og i forhold til å aktivere barnas kreative evner.

Innhold

Sammendrag	5
1.0 Innledning	8
1.1 Min forforståelse	9
1.2 Vernepleierens relevans i forbindelse med tema.....	10
1.3 Hvordan jeg har løst oppgaven.....	11
2.0 Problemstilling	12
2.1 Begrunnelse for avgrensninger.....	12
2.2 Begrepsavklaring.....	13
2.2.1 Barnehagebarn.....	13
2.2.2 Kreativitet.....	13
2.2.3 Selvfølelse	14
2.2.4 Forebygging	15
3.0 Metode	16
3.1 Litteratursøk	16
3.2 Kildekritikk, validitet og reliabilitet.....	16
3.3 Feilkilder	17
4.0 Hovedinnhold	18
4.1 Mitt teoretiske ståsted.....	18
4.2 Teoretisk grunnlag.....	18
4.2.1 Barnehagens virksomhet	18
4.2.2 Barns medvirkning i barnehagen	19
4.2.3 Pedagogikk.....	19
4.2.4 Reggio Emilia pedagogikken	19
4.2.5 Læring	20
4.2.6 Motivasjon for læring.....	20
4.2.7 Følelser.....	21
4.2.8 Følelsenes betydning for motivasjon	21
4.2.9 Barns utvikling	21
4.2.10 Sterns teori om den tidlige utviklingen av selvet	22
4.2.11 Samspills- og tilknytningsteori i forhold til barn	23
4.2.12 Vernepleierens helhetlige arbeidsmodell	23
4.2.13 Forskningen viser:.....	24
5.0 Drøfting	26

5.1	Barnehagens utvikling og pedagogikk	26
5.2	Reggio Emilia konseptet	28
5.3	Barns kreativitet	29
5.4	Barns utvikling av selvfølelsen	30
5.5	Barns læring	32
5.6	Den voksnes rolle i barnehagebarns kreative utfoldelsesprosess	33
5.6.1	Gode forhold for kreativitet	35
5.6.2	Vernepleieren i barnehagen.....	36
6.0	Avslutning.....	38
6.1	Oppsummering	38
6.2	Konklusjon	39
	Litteraturliste.....	41

1.0 Innledning

Tema for oppgaven er kreativitet og utvikling av selvfølelse hos barnehagebarn. Aktivitet i forbindelse med kunst og kultur er et av fagområdene som fremheves både i den nye rammeplanen for barnehagen (2017) og i lov om barnehager (2018). Barn skal få mulighet til å etablere et godt fundament basert på tilhørighet, deltakelse og mulighet til kreativt arbeid på bakgrunn av opplevelser i tilknytning til kunst, kultur og kreativitet i barnehagen (Rammeplan for barnehagen 2017). De voksne i barnehagen skal støtte barna i sin bruk av skapende evner i kunstneriske aktiviteter. De ulike kunstneriske uttrykksformene barnehagebarn motiveres til er blant annet billedkunst, skulptur, arkitektur, drama, musikk, dans, språk og narrativ (Ibid.). Videre påpekes det at voksne i barnehagen skal oppfordre barna til å aktivere sin nysgjerrighet for å øke forståelsen sin gjennom undersøkelse, eksperimentering og utprøving av nye ideer. De voksne skal lytte til og anerkjenne barnas opplevelser og skaperglede. Gjennom støttende dialog kan barnas følelser og inntrykk i møte med kunst og kultur bearbeides. Disse kreative prosessene må barnehagen tilrettelegge for og videreutvikle. Å gi barna rom, tid og mulighet til å reflektere i forhold til forskjellige individuelle kunstneriske opplevelser, kan bidra til at barna utvikler mangfoldige uttrykksformer (Ibid.).

I folkehelsemeldingen (Meld. St. 19. 2014-2015) fremheves forebygging av psykisk helse som ett av hovedfokusene grunnet de økende helseproblemene barn og unge opplever i forhold til psykiske plager og lidelser. *15-20 prosent av barn og unge i alderen 3-18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer* (Ibid.:171). Forebyggende tiltak og tidlig innsats i forhold til barn og unges psykiske helseproblemer er avgjørende for deres fremtidige helse (Ibid.).

Jeg ønsker å undersøke om kreative aktiviteter i form av forebyggende tiltak kan bidra til å styrke selvfølelsen hos barnehagebarn i aldersgruppen 3-6 år med tanke på å kunne tilrettelegge for at barns mulighet til å være bedre rustet til å håndtere fremtidige livssituasjoner og de utfordringene de møter på. I forhold til vernepleiestudiet og min tidligere kunstutdannelse, ser jeg her en forbindelse mellom kreativ utfoldelse og vernepleiens helhetlige menneskesyn samt fokus på forebygging av psykisk helse. En tilnærming hvor mellommenneskelig relasjon står sentralt.

1.1 Min forforståelse

I forbindelse med barns selvfølelse tenker jeg at det vil være viktig å finne måter å tilrettelegge for at barn gjennomgår en helhetlig utvikling som ruster dem til å takle utfordringene livet bringer. Å sette ett større fokus på den psykiske helsen i samfunnet vårt kan tenkes å være relevant i forhold til de stadige endringene i samfunnsutviklingen. Tilpasningsdyktighet og kreativitet i form av nytenkning synes viktig for å kunne følge tiden og de stadige endringene. Selvfølelsen synes å være av sentral betydning for hvordan den enkelte takler livssituasjonen sin. Derfor kan det være viktig å gi barn fra tidlig alder muligheten til å utvikle en god selvfølelse.

I løpet av vernepleierutdanningens barnehagepraksis oppstod interessen for oppgavens tema i forbindelse med det sterke engasjementet jeg observerte fra barna når de opplevde å være aktivt deltakende med frihet til å velge selv i kreative aktivitetsprosesser sammen med meg. Jeg interagerer hovedsakelig med barna i aldersgruppen 3-6 år og initierte ofte til kunstneriske aktiviteter. Her erfarte jeg at å tilrettelegge for kreative aktiviteter som åpnet for barnas engasjement, interesse, og individuelle uttrykk i aktiv interaksjon og dialog med voksne omsorgspersoner, tilførte barna glede, begeistring og engasjement. Barna viste en glødende ivrig interesse ved å kommunisere tanker og ideer. Jeg tenker at hvordan mennesker lærer fra småbarnsalder å uttrykke seg i samhandling med andre, er en naturlig, iboende prosess under stadig utvikling som bidrar til å kontinuerlig forme den enkeltes selvfølelse.

Kreativiteten kan tenkes å tilføre verdifulle opplevelser av personlig vekst og skaperglede gjennom læring og positive opplevelser, å være til nytte og således å kunne bety noe for andre. I tillegg kan aktiv bruk av kreativitet tilføre økt livskvalitet, mener jeg. En kreativ bevissthetstilstand preges av mestringsfølelse og glede over å få være den man er. En tilstand som kan åpne for et friere uttrykk. Med utgangspunkt i egen bevissthet kan alt sies å være lov når vi står i en kreativ prosess, og ingen svar er feil. Alle ideer kan fungere som alternative løsninger. Kreativitetsprosessen kan oppleves som et slags fristed fra omgivelsenes mange krav som for eksempel til våre sosiale ferdigheter. Samtidig vil det kunne gi innsikt i egne personlige kvaliteter som kanskje ikke er så lett synlige i hverdagslige situasjoner. Jeg tenker at positive opplevelser gjennom bruk av kreativ aktivitet i barns utvikling kan bidra til å

styrke ferdigheter slik som blant annet kommunikasjon og samhandling med tanke på å «settes i stand til» å håndtere livet som skal leves. Barn synes spesielt mottakelige for læring siden de gjennomgår stadige endringer i utviklingen. I arbeidet med barnehagebarn i aldersgruppen 3 til 6 år som gjerne har et kulturelt mangfold, kan kreative uttrykksformer kanskje bidra til å skape et alternativt kontaktpunkt med barna på andre premisser enn den verbale kommunikasjonen i samhandlingsprosessen. Kreativitet kan slik jeg ser det også fungere som en form for mellommenneskelig kommunikasjon på tvers av alder, kjønn, kulturell bakgrunn og sosial status. I den forbindelse tenker jeg at kreative aktiviteter kan være et viktig bidrag i forebyggingen av barns selvfølelse og psykiske helse uansett kulturell bakgrunn.

Mine tanker er at aktiv bruk av kreativitet i barnehagene kan påvirke barns utvikling og selvfølelse positivt. Gjennom egne kreative evner kan barn få bedre muligheter til å oppdage flere sider av seg selv som person og øke bevisstheten om egne styrker og begrensninger. Langsiktig handler dette om å kjenne seg selv godt nok til å kunne bidra i samfunnet *som seg selv*. Slik kan hver enkelt ha økte muligheter til å forvalte sine egne ressurser med tanke på å legge et godt grunnlag for å ivareta egen psykiske helse. På sikt kan tiltak som forebygger den psykiske helsen kunne bidra til ivaretagelse av samfunnsøkonomiske perspektiv i tillegg til økte muligheter for en helhetlig, god helse. Et godt utgangspunkt for forebygging ved hjelp av kreativitet kan være i forhold til barnehagebarn grunnet barns naturlige kreativitet, åpenhet og nysgjerrige engasjement.

1.2 Vernepleierens relevans i forbindelse med tema

Forebyggende arbeid i forbindelse med barns selvfølelse kan sies å være tema med relevans for vernepleierens virke. Med sin dobbelkompetanse (Brask, Østby og Ødegård 2016) bestående av samfunnsfaglig, sosialfaglig, psykologisk og pedagogisk fagkompetanse, kan vernepleieren bidra med helhetlige vurderinger i forebyggingsarbeidet i folkehelsearbeidet som fremlagt i Folkehelsemeldingen (Meld. St.19. 2014-2015). Et inntrykk jeg fikk som student i barnehagepraksis er at vernepleiere sjelden er representert blant barnehagens profesjonsutøvere. Vernepleierens helhetlige og individuelt rettede tilnærming samt vernepleierens tverrfaglige dobbelkompetanse stiller sterkt i et tverrprofesjonelt samarbeid med barnehagebarns beste som hovedfokus. I forebygging av den psykiske helse kan anvendelsen av vernepleierens helhetlige arbeidsmodell bidra til å

kvalitetssikre det enkelte barns tilbud tilpasset individuelle forutsetninger i et anerkjennende og trygt utviklings- og læringsmiljø.

1.3 Hvordan jeg har løst oppgaven

Innledningen starter med presentasjon av det utvalgte temaet kreativitet og selvfølelse hos barnehagebarn og min forforståelse av temaet. Bakgrunn for valg av tema gjengis her.

Avgrensninger foretatt i forhold til temaet legges også frem. Videre presenteres problemstillingen, og bakgrunn for valg av problemstillingen. Deretter følger begrepsforklaringer. I metodekapittelet redegjøres det for valgt metode. I fortsettelsen følger en diskusjon angående den utvalgte litteraturens validitet og relabilitet samt kildekritikk og feilkilder. Oppgavens teoretiske hovedinnhold deles i to deler. I første del redegjøres det for relevant litteratur og empiri. Andre del inneholder drøfting. I drøftingen ses det nærmere på det som legges frem i teoridelen, og hvordan dette kan brukes til å kunne belyse alle sidene ved problemstillingen. Til sist foreligger en kort oppsummering fulgt av konklusjon med utgangspunkt i drøftingens resultater sett i forhold til problemstillingen. Litteraturlisten er siste del i oppgaven.

2.0 Problemstilling

Kan kreative aktiviteter praktisert som forebyggende tiltak bidra til å styrke barnehagebarns selvfølelse?

Med utgangspunkt i folkehelsemeldingen har det i dagens samfunn oppstått et behov for å kunne styrke borgernes psykiske helse. Det fremheves at flere enn noen gang sliter med psykiske vansker og lidelser som vi bør adressere gjennom folkehelsearbeidet (Meld. St. 19 (2014-2015)). Forebygging av blant annet selvfølelsen gjennom barns utvikling og oppvekst kan være et langsiktig mål for å kunne endre forholdene rundt den psykiske helsen. Ifølge Major m.fl. (2011) er barns følelsesmessige utvikling og sosiale læring områder det fremdeles er mangel på kunnskap om langsiktige virkninger til å kunne vurdere effektene av eventuelle relevante forebyggende tiltak. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke om økt aktivering av barnas iboende kreative evne i form av målrettede forebyggende tiltak kan bidra til å styrke barns selvfølelse. Således kan det tilrettelegges for økt motstands- og tilpasningsdyktighet i barnas videre samfunnsdeltakelse og i forhold til mellommenneskelig interaksjon. Jeg har valgt fokus på barnehagen som arena for kunstnerisk kreativitet. Kunstnerisk kreativitet innebærer her alle former for kunstneriske uttrykksformer; teater, sang, lek, dans, dialog, tegning, maling og tredimensjonale objekt.

2.1 Begrunnelse for avgrensninger

I forhold til barnehagens innhold sier jeg noe om de kreative aspektene og hvordan dette implementeres i barnehagens virksomhet. Jeg sier noe om barns utvikling med utgangspunkt i sen-moderne utviklingspsykologi og samspill- og tilknytningsteori. Videre nevner jeg noe om forebyggende arbeid med utgangspunkt i pedagogikk. Grunnet oppgavens omfang har jeg valgt å begrense den psykiske helsen til selvet og selvfølelsen. Utviklingen av selvet og selvfølelsen hos barn i sine første leveår legger grunnlaget for den videre utviklingen livet gjennom (Stern 2003).

2.2 Begrepsavklaring

Begrepene anvendt i problemstillingen er det hensiktsmessig å utdype med tanke på å tydeliggjøre oppgavebesvarelsens innhold.

2.2.1 Barnehagebarn

I denne oppgaven rettes fokuset mot barn med tilbud i barnehagen fra 3 til 6 år. Fra treårsalderen har barn vanligvis nådd et utviklingsnivå hvor det såkalte narrative selvet begynner å formes, forklarer Stern (1985 i: Bunkholdt 2000). Dette innebærer at barna nå ser sammenhenger og tillegger mening ut fra egen oppfatning av egne erfaringer (Ibid.). Derfor tenker jeg at det er i den aldersgruppen at utvikling og effekten av å aktivere kreativitet vil være på sitt mest fruktbare.

2.2.2 Kreativitet

Kreativitet er et flerdimensjonalt og komplekst psykologisk fenomen det er svært vanskelig å definere (e.g. Sawyer 2012 i: Toivanen, Halkilahti og Ruismäki 2013. Kaufmann 2005).

Men noen likhetstrekk fra de mange ulike definisjonene kan likevel beskrives (Ibid.).

Uttrykksområder innen kreativitetsbegrepet er person, produkt, prosess og miljø. I forhold til person vektlegges den kreative personligheten. Prosess handler om endringsmuligheter, miljø omhandler hvor kreativiteten utfolder seg (Lemons 2005 i: Ibid.). Tradisjonelt sett er kreativitet ofte definert som sluttresultatet av en prosess hvor resultatet studeres, ikke prosessen (Craft 2005 i: Ibid.). nyere forskning vektlegger miljøets betydning da kreativitet forstås som prosess og en uatskillelig del av miljøets kultur (Csikszentmihalyi 1996, 1999, Sawyer 2003, 2012 i: Ibid.). Kreativitet kan manifestere seg både subjektivt, kollektivt og aktivt (Ibid.). Felles for alle definisjonene er at å produsere nye, originale ideer og uvanlig løsninger er karakteristiske og uunngåelige trekk ved kreativiteten (e.g. Lemons 2005 i: Ibid.). (Min oversettelse). Barns kreativitet blir gjerne forbundet med uttrykket *little c* eller LCC - Little Child Creativity (Craft 2001 i: Ibid.). Slik skiller vi LCCs hverdagskreativitet fra *Big C creativity* – BCC. En term som forbindes med kreativ genialitet hvor originalitet og betydelig nytteverdi for andre er hovedkriteriene (Kuryavtsev 2011 i: Ibid.). Barnas kreativitet er subjektiv. Det som oppdages som nytt, er ikke forutsatt av krav fra samfunnet, men fra barnets eget kunnskapsgrunnlag (Ibid.). Barns kreativitet er i den

forstand forskjellig fra hvordan voksne viser kreativitet. Barns kreative oppdagelser har en viktig egenverdi for barnets naturlige utvikling. Voksnes kreative oppdagelser har vanligvis nytteverdi for andre (Kuryavtsev 2011).

Verden i dag blir stadig mer kompleks grunnet den hurtige teknologiske utviklingen, skriver Runco (2004). Derfor er menneskets evne til å bruke kreativitet viktigere enn noen gang understreker han. Kreativitet er i denne sammenheng hensiktsmessig som respons på de hurtige kulturelle endringene. I tillegg til at kreativiteten er en viktig bestanddel i problemløsningsprosesser (Mumford et.al 1991, Runco 1994, Torrance 1971, Wallas 1926), kan kreativiteten også styrke den enkeltes fleksibilitet (Flack 1990, Runco 1986, 1994) i dagliglivet (I: Runco 2004). Runco (2004) viser her til Bruners (1962) påstand om hvor viktig det er å oppfordre til at barna aktivt anvender sine kreative evner for å kunne takle den stadig mer udefinerbare fremtiden.

I denne oppgaven forstås kreativitetsbegrepet først og fremst som kreativ aktivitet med utgangspunkt i barnas perspektiv. I tillegg forstås begrepet også i retning av kreativ tenkning fra et voksenperspektiv for å illustrere den langsiktige nytteverdien større fokus på kreative aktiviteter i barnehagen kan ha.

2.2.3 Selvfølelse

Hvilke følelser det enkelte menneske har om sin opplevelse av seg selv kan beskrives som selvfølelse. Barn utvikler selvfølelsen i stadig samspill med betydningsfulle voksne og senere også i samspill med venner. Gjennom selvvurdering med utgangspunkt i egne erfaringer vokser selvfølelsen frem. Selvvurderingen legger grunnlaget for hvilken verdi den enkelte tillegger seg. Føler vi oss verdifulle har vi god selvfølelse. Vurderer vi oss selv mindreverdige blir selvfølelsen lav. Selvet eller selvbildet formes ut fra de tankene vi har om oss selv på bakgrunn av selvfølelsen (Bunkholdt 2000). Her kan det nevnes at begrepene personlighet og identitet skiller seg noe fra begrepene selvfølelse, selvet og selvbilde som større helheter i sammenheng med hvordan vi fremstår som individuelle mennesker. Førstnevnte begrep omhandler både vårt indre og vår ytre representasjon av oss selv mens sistnevnte begrep innbefatter bare vårt private indre (Ibid.).

2.2.4 Forebygging

Å forebygge vil si å skape endringer i omgivelsene som kan bidra til å hemme fremvekst eller videreutvikling av problematiske tilstander i en identifisert målgruppe, forklarer Mikkelsen (2005). Han viser til at forebygging er et tredelt begrep som deles inn på bakgrunn av hvilken løsningsprosess forebyggingsarbeidet inngår i. Innen primær forebygging iverksettes tiltakene før eventuelle vansker oppstår. Tiltakene er vanligvis rettet mot store målgrupper på samfunnsnivå, eksempelvis i form av holdningskampanjer. Sekundær forebygging har fokus på å iverksette tiltak som kan endre tilstander som hindrer at problemer ikke kan opprettholdes eller videreutvikles. Målgruppene er her utsatte grupper som gjenkjennes av en spesifikk sårbarhet for problemutvikling, eksempelvis dyslektiske barn. De målrettede tiltakene innen tertiær forebygging er vanligvis rettet mot tungt belastede grupper, eksempelvis rusavhengige. Målet er å hemme ytterligere intensivering av problem som allerede har oppstått (Ibid.). Forebygging forstås her som målrettede tiltak som igangsettes for å avverge fremvekst av mulige problemer blant større grupper mennesker, eksempelvis barnehagebarn som det rettes oppmerksomhet mot i denne oppgaven.

3.0 Metode

En metode kan beskrives som en retningslinje for hvordan vi skal gå frem for å løse en problemstilling og slik oppnå ny kunnskap, forklarer Aubert (1985 i: Dalland 2007). Enhver innretning som fungerer i dette formålet er en metode (Ibid.). kvalitativ metode som her er anvendt, fremhever meningsbærende opplevelser som krever fortolkning (Dalland 2007). På bakgrunn av problemstillingen bygger oppgaven på metoden litteraturstudie der problemstillingen blir belyst via en hermeneutisk fortolkningsprosess med utgangspunkt i utvalgt relevant litteratur.

3.1 Litteratursøk

Den utvalgte faglitteraturen som søkes å belyse problemstillingen, er valgt på bakgrunn av ønske om å representere sen-modernitetens utviklingspsykologi, som ifølge Sommer (2014) påbegynte prosessen med å avløse den klassiske moderniteten etter 1960 tallet. Sen-moderniteten viser seg gjennom en økende godkjennelse og anvendelse av nedenfra-og-opp-betraktninger som tar utgangspunkt i empiriske funn. Teoretiske perspektiv fra utviklingspsykologien med bakgrunn i sen-moderniteten vil derfor kunne tenkes å tilføre oppgavens teoretiske hoveddel mer spesifisitet til teamet som her forsøkes belyst. Da temaet er utfordrende å belyse kun via faglig teori, er også empiri representert for å underbygge teoriene. Kilder er i hovedsak funnet gjennom søk i høgskolebibliotekets baser, BIBSYS, internettsøk og ved det kommunale biblioteket. Søkeord brukt i litteratursøket var først en kombinasjon av ordene kreativitet, barnehagebarn/førskolebarn og identitet, selvvord, selvfølelse, selvoppfatning. De samme ordene oversatt til engelsk ble creativity, preschool children, kindergarden, young children, sense of self, self-esteem, self-concept. Andre søkeord har vært: forebyggende, facilitate.

3.2 Kildekritikk, validitet og reliabilitet

I forhold til metoden litteraturstudie anvendt i denne litterære undersøkelsen, vil validitet og reliabilitet omtales og drøftes opp mot kildene brukt her. Gyldighet og holdbarhet av de utvalgte kildene er viktige aspekter som må vurderes i dette henseende (Dalland 2007). Kildene er i hovedsak basert på internasjonale, vitenskapelige og empiriske forskningsartikler samt relevante fag- og lærebøker som er gjort tilgjengelige via

høgskolebibliotekets databaser. Bøkene er skrevet av akademiske fagpersoner. Forfatterne av fag- og forskningsartiklene har akademisk bakgrunn og tilknytning til ulike internasjonale universitet. Forskningsartiklene er fagfellevurderte, og således gjennomgått og godkjent av andre med ekspertise på området før artikkelen ble publisert. Dette gir indikasjoner på at litteraturen som anvendes i denne oppgaven er av høy validitet og reliabilitet.

3.3 Feilkilder

Mitt eget faglige ståsted, forforståelse og personlige tolkninger av utvalgt teori har påvirket hvordan jeg har valgt å besvare oppgavetemaet. Mine egne begrensninger i form av egne meninger og forståelse kan forhindre meg i å belyse alle sider ved temaet jeg ønsker å undersøke. I tekst jeg har oversatt fra et annet språk, er min tolkning av originaltekstens betydning avgjørende for hvordan jeg tolker innhold og sammenheng som bearbeides i oppgavebesvarelsen.

4.0 Hovedinnhold

I dette kapitlet forklarer jeg mitt valgte teoretiske ståsted. Videre presenterer jeg det teoretiske grunnlaget for denne litteraturstudien.

4.1 Mitt teoretiske ståsted

Mitt teoretiske ståsted tar utgangspunkt i sen-moderne utviklingspsykologi satt i sammenheng med empiriske forskningsartikler og pedagogiske modeller hvor barns kreative aktiviteter i barnehagemiljøet står sentralt. Målet med denne oppgaven er å diskutere om hvorvidt kreative aktiviteter kan styrke barns selvfølelse gjennom forebyggende tiltak. De utvalgte teoretiske grunnlaget som presenteres i oppgaven er forankret i utviklingspsykologiske, kreative, pedagogiske og vernepleierfaglige perspektiv. For å forstå hva perspektivene innebærer, ses det i det følgende nærmere på de teoriene som er mest relevante i sammenheng med å kunne belyse problemstillingen.

4.2 Teoretisk grunnlag

4.2.1 Barnehagens virksomhet

Ifølge lov om barnehager (bhl) §1 (2018) er barnehagens formål å sikre at barnas behov for omsorg og lek ivaretas i nært samarbeid med barnas foreldre. For at barna skal sikres en helhetlig utvikling, fremheves læring og danning som viktige fokusområder. Grunnleggende verdier er likeverd og solidaritet, åndsfrihet og respekt for menneskeverdet. Barnehagen skal bidra til at barna opplever tillitsskapende og trygge relasjoner hvor barndommens egenverdi anerkjennes. Fellesskap, vennskap og demokrati vektlegges, alle former for diskriminering skal motarbeides. Innholdsmessig skal barnehagens virksomhet ifølge bhl §2 være pedagogisk og formidle verdier og kultur, støtte barnas interessefelt og evner, herunder kreativitet. I forskrift for rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2017:8) er det fremhevet at *... barnehagen gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner.* I forhold til livsmestring og helse skal barnehagen tilrettelegge for å utjevne sosiale ulikheter gjennom helsefremmende og forebyggende tiltak (Kunnskapsdepartementet 2017, Barnehageloven §2).

4.2.2 Barns medvirkning i barnehagen

Ifølge rammeplan for barnehagen (2017) har alle barn i barnehagen uansett alder, kulturbakgrunn og individuelle forutsetninger rett til medvirkning og oppmuntres til å gi uttrykk for sine synspunkter angående virksomhetens planlegging og daglige tilrettelegging.

4.2.3 Pedagogikk

Pedagogikk handler ifølge Dalland (2010) om å påvirke til ønsket endring hos andre gjennom målrettede handlinger i form av menneskelig aktivitet. Handlingene kan være blant annet oppdragelse, læring eller veiledning. Pedagogikk er således et tverrfaglig sammensatt og praktisk felt i likhet med andre helse- og sosialfag, slik som vernepleiefaget. Samtidig har pedagogikken et vitenskapelig preg gjennom anvendelse av metoder og forskning som er nødvendig for å kunne oppnå fornyet forståelse for de problemstillingene som oppstår og slik kunne videreutvikle nye handlingsmåter, skriver Dalland (2010).

4.2.4 Reggio Emilia pedagogikken

Det pedagogiske prosjektet Reggio Emilia begynte for omtrent 50 år siden i en italiensk storby ved samme navn. De tilbyr to barnehageordninger, en for barn fra tre måneder til tre år, og en for barn fra tre til seks år. Denne pedagogikken skiller seg ut kvalitativt til forskjell fra det meste av dagens barnehagepedagogikk som har fokus på forutbestemte planer basert på normaliseringsprosjekt med utgangspunkt i utviklingsstadier (Dahlgren og Moss I: Vecchi 2012). Den pedagogiske filosofien bak Reggio Emilia tar utgangspunkt i læring som kunnskapsbyggingsprosess hvor dialog, subjektivitet, tilknytning og selvstendighet står sentralt. Oppmerksom og solidarisk lytting til barnas tanker og ideer skaper en arena for nytenkning hvor forutbestemte resultater forsøkes unngått på samme tid som etablert kunnskap respekteres (Dahlgren og Moss I: Vecchi 2012).

Vesentlige vektlagte faktorer fra Reggio Emilia er blant annet prosess, ikke tidspress i forhold til læringsforslagene, mangfoldig og likeverdig språk, pedagogisk dokumentasjon og prosjektarbeid. Samtidig er pedagogens rolle som koordinator og mellomledd samt å være pådriver for prosessens verdi også vektlagt.

4.2.5 Læring

Læring er en av menneskets viktigste evner, skriver Helgesen (2011). Vi synes å ha ubegrensede muligheter til å tilegne oss kunnskap og til å kontinuerlig utvikle oss. Videre påpeker Helgesen (2011) at læring foregår på forskjellige plan. Læringsprosessen kan skje ubevisst og automatisk eller ved bevisst bruk av kompleks tankevirksomhet. Sosial læring oppstår gjennom kontinuerlig samhandling med mennesker i våre omgivelser (Ibid.). Språket har her en sentral rolle som meningssskapende og kunnskapsbyggende verktøy og er avgjørende for læringen. Læring handler vanligvis om endring med utgangspunkt i erfaringer vi tilegner oss (Helgesen 2011). *Barns utvikling er som oftest et samspill mellom biologisk modning og erfaringsbasert læring* (Helgesen 2011:106). Nyere kognitivpsykologiske perspektiv viser til at læring kan forstås som endring gjennom ytre observerbare fenomen så vel som endring i den indre livsverden, eksempelvis oppfatninger, kunnskap, forventninger og forestillinger (Helgesen 2011).

4.2.6 Motivasjon for læring

Motivasjon er en viktig del av livet vårt og kan beskrives som en indre drivkraft som tilfører hver enkelt av oss energi, retning og mål, skriver Helgesen (2011). Hvilken retning vi trekkes i, avhenger av den gjensidige påvirkningen vår individuelle sosiale fungering og omgivelsene har på hverandre i det daglige liv og relasjonelle samspill. I miljøarbeid er motivasjonsarbeid et sentralt fokus (Helgesen 2011). Det skilles mellom indre og ytre motivasjon skriver Imsen (2014). Indre motivasjon handler om å oppleve interesse for en aktivitet eller prosess som den enkelte oppfatter som meningsfullt å rette sin oppmerksomhet på (Ibid.). Her er drivkraften altså gleden ved å gjennomføre en aktivitet eller prosess. Er drivkraften ytre motivasjon kan dette beskrives som å gjennomføre aktiviteter grunnet forventningen om en belønning etter fullført aktivitet/prosess. En person velger altså ikke å gjennomføre aktiviteten av egen naturlig interesse, men drives av et ønske om å oppnå en form for belønning ved fullføring (Ibid.).

4.2.7 Følelser

Følelser, også kalt affekter, er en menneskelig funksjon som styrer oss i tilværelsen og hjelper oss å evaluere situasjoner i forhold til verdi av hva vi har godt av eller ikke så godt av. Vi signaliserer også til omgivelsene ved å fremvise følelser i atferden vår, for eksempel ansiktsuttrykk. Følelser springer ut av våre medfødte affektsystem og er i en konstant dynamisk vekselvirkning avhengig av situasjon og relasjon. Følelser kan medføre alt fra lyst til ulyst, positivitet og negativitet. Lystfylte følelser bidrar positivt til menneskets utvikling. Samspill hvor barn interagerer preges av følelser. Følelsene som oppstår i samspill kan anerkjennes, bekreftes, misforstås eller ignoreres innad i relasjonen. Dette kan enten svekke eller forsterke følelser (Brodin og Hylander 2004).

4.2.8 Følelsenes betydning for motivasjon

Ulike følelser, for eksempel sinne eller glede, motiverer mennesket til å handle. Det er gjerne positive følelser og opplevelser som er målsettingen for hvordan vi velger å handle (Helgesen 2011:85). Interesse er en følelse som styrer og stimulerer vår aktivitet. At barn føler interesse er en essensiell forutsetning for motivasjon til å utforske, prøve, lære og skape. Interessecfølelsen vekker kreativiteten (Brodin og Hylander 2004).

4.2.9 Barns utvikling

En utviklingsteori er en teori som vil beskrive, forklare og forutsi barns utvikling (Bunkholdt 2000:26). I utviklingspsykologien inngår mange ulike områder hvor flerfoldige teorier er utviklet opp gjennom tidene. Hypoteser blir kontinuerlig utprøvd via diverse forskningsmetoder. På bakgrunn av forskningsresultatene videreutvikles, endres, forkastes eller opprettes teorier gjennom en kontinuerlig og evigvarende hermeneutisk prosess av tolkning og kunnskapsutvikling (Ibid.). Barns utvikling oppdeles vanligvis i tre store områder; fysisk og motorisk utvikling, kognitiv utvikling og personlig og sosial utvikling. I forhold til problemstillingen i denne oppgaven, rettes fokuset mot de to sistnevnte utviklingsområdene (Bunkholdt 2000).

For å kunne oppnå ny forståelse for hvordan kreative aktiviteter påvirker dannelsen av barns selvfølelse presenteres her noe fra de fremtredende teoretiske bidragene fra

utviklingspsykologien i sen-moderne tid. Sen-moderne forstås her som at samfunnet har videreutviklet seg på bakgrunn av modernismen preget av klassiske utviklingsteorier, eksempelvis Freud og Piaget, og bærer med seg mange klassiske aspekter som grunnlag i utviklingen (Sommer 2014). Dette må ikke forveksles med at samfunnet har fjernet seg helt fra moderniteten (Ibid.).

4.2.10 Sterns teori om den tidlige utviklingen av selvet

Psykoanalytiker Daniel Stern (1985) mener utviklingen av selvet begynner på spedbarnsstadiet (Bunkholdt 2000). Stern mener selvet er oppbygd av det han kaller selvområder. Områdene utvikles i samspillet med betydningsfulle andre som foreldre eller barnehageansatte (Røed Hansen m.fl. op.cit. i: Bunkholdt 2000). Frem til en alder av to-tre måneder opplever barn en her-og-nå følelse av eget selv ved å sammenkoble enkelterfaringer - *det gryende selvet*. Fra tre måneder begynner barn å se antydninger til mønster i samspill og gjentatte hendelser, og det Stern kaller *kjerneselvet* oppstår. Barn begynner å integrere disse mønstrene og starter en slags organisering av informasjon som tillater gjenkjennelse av nye, lignende hendelser. Barnets vilje og følelser begynner også å komme til syne, men så langt er ikke barnet bevisst sin gryende evne til refleksjon (Bunkholdt 2000, Stern 2003). Når barn er mellom 6 og 12 måneder begynner de å oppdage at eget befinnende har opprinnelse i egne ønsker, følelser og nysgjerrighet. De har nådd *det subjektive selvet*. Barn kan nå dele indre opplevelser med andre og blir bevisst det sosiale samspillet og den intersubjektive kommunikasjonen (Røed Hansen i: Stern 2003). Fra 12 til 18 måneder starter barnet å tilegne seg betydningen av språk og symboler via en interpersonlig samskappingsprosess. Å dele opplevelser og tillegge mening forankres nå i konkret samhandling og verbal dialog. Symbolene barnet lærer blir utgangspunktet for dennes indre fantasiverden og lek. Barnet evner å sette seg selv objektivt inn i en kontekst og forstår å omtale seg selv som «meg» i forbindelse med andre. *Det narrative selvet* begynner når barnet er rundt tre år. Gjennom sine egne erfaringer fra de ulike selvområdene søker nå barnet å fortolke og organisere erfaringene sine for å kunne forstå mellommenneskelig handling. Barnet gjenforteller erfaringene via fortellinger i lek og samspill med andre i et forsøk på å fortolke og organisere ulike bruddstykker av opplevde interaksjoner til et sammenhengende meningsbærende hele. Historienes utforming avhenger av deltakelsen og hvilke reaksjoner omgivelsene signaliserer til barnet. Dette gjelder både verbal og non-verbale signal. Barnets anvendelse av narrativer bidrar til

dannelsesprosessen av barnets identitet, og tillegger betydning til det eksistensielle spørsmålet «*hvem er jeg i en verden med andre*» (Røed Hansen i: Stern 2003:21). Til forskjell fra tidligere utviklingsteorier fremsatt av teoretikere som Piaget og Erikson hvor utviklingen forklares som faser, beskriver Stern utviklingen av selvet som en kontinuerlig prosess. Selv om utviklingen skjer på ulike tidspunkt i barnets helhetlige utvikling vil alle komponentene i selvet vedvare og videreutvikles livet ut. Han sier videre at selvområdene fortsetter kontinuerlig å sortere, tolke og organisere erfaringer gjennom hele livsløpet. Denne utviklingen vil være i en uendelig konstruksjonsprosess som samtidig er vedvarende sensitiv overfor eventuelle påkjenninger uansett tidspunkt for slike hendelser i livsløpet (Røed Hansen i: Stern 2003). Denne redegjørelsen antyder at Sterns teori om dannelsen av selvet, og da kanskje særlig utviklingen av det narrative selvet, vil være relevant i oppgavedrøftingens fokus på aldersgruppen 3-6 år.

4.2.11 Samspills- og tilknytningsteori i forhold til barn

Den engelske barnepsykiateren John Bowlbys tilknytningsteori beskriver barnets tilknytning som et medfødt, indrestyrt og iboende atferdssystem. I samspill med omsorgspersonens mer modne struktur, reguleres og styrkes barnets utvikling gjennom relasjonell interaksjon og følelsesmessig tilknytning. Slik beskytter omsorgspersonen barnet. Som følge blir barnet gradvis mer overlevelsesdyktig. Gjennom disse erfaringene danner barnet indre skjema i forhold til tilknytningen som leder barnet til omsorgspersonen for trygghet og støtte (Hart og Schwartz 2009). Bowlby kaller skjemaene *indre arbeidsmodeller*. Modellene legger grunnlaget for barnets videre utvikling av personlighet og samspillsmønstre. Her ses mennesket som et naturlig sosialt vesen hvor interaksjon og tilknytning til andre er vesentlig. Barnets såkalte atferdssystem styres av et behov for å sikre at omsorgspersonen barnet føler tilknytning til er innen rekkevidde. Avstand eller nærhet avhenger av barnets tilstand og hvilke regulerende signaler omsorgspersonen sender barnet. Atferdssystemet opprettholder en indre balanse. Det overordnede målet i dette vekselvirkende samspillet er beskyttelse (Ibid.).

4.2.12 Vernepleierens helhetlige arbeidsmodell

Som beskrevet av Løkke og Salthe (2012) består vernepleierens arbeidsmodell av fire faser. Behovskartlegging er første fase og består av en bred kartlegging av utvalgte områder med

påfølgende teoretisk analyse basert på funn i kartleggingen. Neste fase er målvalg hvor det utarbeides målsettinger på bakgrunn av behovskartleggingen. Den påfølgende tiltaksfasen baserer seg på metodevalg, planlegging og en konkret gjennomføringsplan for tiltaket. Sist ut er gjennomføringsfasen. Her gjennomføres og evalueres tiltaket, på bakgrunn av en vurdering av resultater og prosesser. Ved eventuelle endringer, justeres tiltaket deretter. Etikk, jus og omsorgspolitiske vurderinger inngår i alle disse fasene, og skal trekkes inn i hver enkelt fase (Ibid.).

4.2.13 Forskningen viser:

Ahn, Jiryung og Margot Filipenko. 2007. Narrative, Imaginary Play, Art, and Self

En kvalitativ undersøkelse foretatt av Ahn og Filipenko (2007) søkte å dokumentere hvordan barnehagebarn konstruerer og tillegger livsverdenen sin mening samt hvordan barna plasserer seg selv i sin egne livsverden med utgangspunkt i kreative aktiviteter som fortelling, lek, konkrete visuelle uttrykk, herunder tegning, maling og tredimensjonale objekt. Undersøkelsen ble gjennomført med utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode kalt narrative inquiry. Metoden tilgjengeliggjør en dypere forståelse for livserfaringer og uttalte fortellinger, hevder de.

Runco, Mark A. 2001. Still Useful After all These Years: A Review of Wallach & Kogan's Modes of Thinking in Young Children (1965) and Wallach & Wing's The Talented Student (1969).

I 1965 skrev Wallace og Kogan boken *Modes of Thinking in Young Children* hvor de demonstrerte via en konstruert test at divergent tenkning som inngår i våre kreative evner, ikke kan anses som beslektet med den tradisjonelle konvergente intelligens, altså logisk tenkning (Runco 2001). Wallace og Kogan demonstrerte at omgivelsenes forventninger påvirket tankesettet hos den enkelte i forhold til løsningsvalg i de kreative oppgavene utdelt i testen. Med klare forventninger til logisk resonnering, viste løsningsforslagene en klar tendens til å bli utarbeidet med utgangspunkt i konvergent tenkning. Men når omgivelsene oppfordret personene til å tenke divergent og å se helt bort fra tradisjonell konvergent tenkning, viste resultatene en vesentlig forskjell fra foregående resultater. Dette styrket teorien om at konvergent og divergent tenkning i stor grad ikke er beslektet med

hverandre. Funnet antyder at for å forstå vår iboende kreativitet, må fokuset være spesifikt rettet mot kreativitet (Wallace og Kogan 1965).

5.0 Drøfting

I dette kapittelet diskuteres utvalgt teori i forhold til problemstillingen. Drøftingen er et forsøk på å tydeliggjøre hvilken innvirkning kreative aktiviteter kan ha på utviklingen av barns selvfølelse og om hvorvidt kreativitet som forebyggende tiltak styrker barns selvfølelse.

5.1 Barnehagens utvikling og pedagogikk

Barnehagen er en nødvendighet i det vestlige karrieresamfunnet hvor foreldre sjelden har anledning til å være hjemme med barna sine. I løpet av de siste 40-50 årene har det vestlige samfunnet og da kanskje spesielt Skandinavia, gjennomgått raske endringer i hvordan familielivet organiseres i hverdagslivet (Sommer 2014). Barnehagen blitt et fast og sentralt element i barnas læring og utvikling. Familien er ikke lengre hovedarenaen for barnas sosialisering inn i samfunnet (Sommer 2014). *Det har vokst frem en kultur for «felles ansvar»* (Sommer 2014:60). Konsekvensene for barna er flere omsorgspersoner fordelt mellom foreldrene og personalet i barnehagen. Disse endringene har påvirket barns utvikling (Sommer 2014). I dagens profesjonelle og offentlige samfunn er det bred aksept for at mødre er i fulltidsarbeid og at barna går i barnehagen (Ibid.). Ifølge Bjørkli (2018) var det i 2017 97% av barn i Norge mellom 3 og 5 år som hadde barnehagetilbud. Samlet sett var det 91,3% av alle barn mellom 1 og 5 år.

Globale organisasjoner som OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) ønsker å fremme tidlig læring via skoleorientert pedagogikk i barnehagene for å styrke økonomiske og sosiale kår i samfunn verden over skriver Sommer (2014). Denne ideen støttes i store deler av verden (Ibid.). Grunntanken er å framskynde logisk progresjon i barns kunnskapservvelse. *Det elevene lærer de første årene, danner grunnlaget for hva de er i stand til å tilegne seg senere* (Sommer 2014:130). Jo tidligere læringsprosessen starter, desto mer tid brukes til å erverve ytterligere forutbestemt kunnskap som det antas vil ha nytteverdi senere i livet (Ibid.). Formålet er å styrke vår fremtidige generasjons kvalifikasjoner for å kunne håndtere fremtidens innovasjonssamfunn. Kreativitet, sosial kompetanse, samarbeidsevner og det å vedlikeholde interessen for læring er viktige element her (Ibid.). Men det er delte meninger om hvilke læringsformer som på lang sikt kan gi barna det mest hensiktsmessige kunnskapsgrunnlaget med tanke på nytteverdi, påpeker Sommer (2014). Imsen (2014)

advarer mot for mye fokus på skoleorientert pedagogikk. Når det å sette både felles og individuelle læringsmål står sentralt, utfordrer det barnas aspirasjoner og kompetanse. Dette kan føre til et motsetningsfylt læringsmiljø. De barna som oppnår læringsmålene opplever positiv effekt og vurderer seg til å være av verdi. Men barn som ikke når læringsmålene vil til motsetning vurdere seg selv som mindreverdige. Dette kan føre til et negativt mønster i barnets selv vurdering (Ibid.).

I en systematisk oppsummering av resultater fra flere ulike studier som sammenlignet forskjellige pedagogiske barnehageprogram og virkningen programmene hadde på barnas læring, gjorde Clarke-Stewart og Allhusen (2005 i: Sommer 2014) interessante funn. Program basert på ovenfra-og-ned struktur hvor voksne satte læringsmålene, førte til at barn som deltok fremviste flere negative tendenser i utviklingen enn barn involvert i barnehageprogram med ingen eller delvis ovenfra-og-ned struktur. Negative effekter var stress, liten tro på egne evner, uvilje til å samarbeide og økt fremvisning av negative følelsesuttrykk. Selv om barna presterte gode resultater og viste tydelig økning i kognitive evner, viste det seg i ettertid av programmet at tilegnede evner og kunnskaper gradvis falt helt bort. Flere år senere presterte disse barna klart dårligere faglig enn sine jevnaldrende og også i forhold til deres evne til kreativitet og nysgjerrighet. En tilsynelatende vedvarende effekt som påvirket barnas prestasjon negativt også i videregående utdanning. En pedagogikk hvor det er balanse mellom voksenstruktur og barns frie utfoldelse sammen med venner i læringsmiljøet viste seg ifølge Clarke-Stewart og Allhusen (2005 i: Sommer 2014) å være det beste pedagogiske alternativet. Dette indikerer at skoleorientert læring fører til dårligere forhold for barns kunnskap og kognitive evner, og kan svekke barnas motivasjon for læring, konkluderer Sommer (2014). Videre påpeker han at den strukturerte skolepedagogikken ikke tar hensyn til at små barn er lite beredt hverken fysisk eller mentalt til å sitte stille og konsentrere seg særlig lenge om gangen. Sommer (2014) viser også til flere andre undersøkelser som konkluderte med mye av de samme resultatene som Clarke-Stewart og Allhusen gjorde (Sommer 2014). Et poeng med Wallace og Kogans (1965) undersøkelse som ble beskrevet tidligere i oppgaven, er at dersom fagpersoner kun konsentrerer seg om all tenkning som tradisjonell logisk resonnering, er det sannsynlig at mennesker med kreative talent i henhold til kreativ tenkning blir oversett og forsømt – det verste som kan skje sett fra et pedagogisk perspektiv, påpeker Runco (2001).

5.2 Reggio Emilia konseptet

Ytterpunktet til den skoleorienterte pedagogikken bygger i hovedsak på kreativitet. Et godt eksempel er det italienske Reggio Emilia konseptet. Hva oppnår barn ved å øke fokuset på kreative prosesser i barnehagen? Vecchi (2012:19) veksler mellom å kalle læringsprosessen innenfor Reggio Emilia filosofien *estetisk dimensjon* og *poetisk språk*, men hva innebærer dette? Ifølge «den fantastiske teorien» utarbeidet av Carlina Rinaldi (2006 I: Vecchi 2012) beskrives barndommens språk som et mangfold av ulike kommunikasjonsformer i likeverdig sammenknytning til hverandre. Språkbegrepet omfatter alle måter mennesket uttrykker seg på, hevder Vecchi. Visuelt, verbalt, kroppsspråklig, musikalsk, og så videre. Giudici (I: Vecchi 2012) forklarer dette nærmere: Språket inkluderer alle uttrykksformer mennesket fremviser sine tanker med. Kunnskap har opphav i det flerfaserte språket, mener Giudici. Det poetiske språk refererer ifølge Vecchi (2012) til de mer ekspressive aspektene av kommunikasjonen, eksempelvis dans og sang. Nåtidens pedagogikk preges av de to språklige hovedformene lesing og skriving, hevder hun og stiller spørsmål ved vektleggingen av lesing og skriving i ledende pedagogiske miljø. Det finnes så mange andre uttrykksmåter poengterer Vecchi, hva vil skjje dersom vi ikke anvender dem mer? I Reggio Emilias pedagogiske filosofi baseres læringsprosessen på relasjonelle tilknytninger via en mengde forskjellige menneskelige uttrykksformer innen Vecchis språkbegrep. Tilknytningene oppstår mellom det kognitive, relasjonelle, ekspressive og fantasifulle. Det vesentlige i Reggio Emilia konseptet er å bryte ned de tradisjonelle rigide og lukkede oppfatningene om forutbestemte læringsmål og fokus på resultater (Vecchi 2012). Dersom pedagogikk baseres på fastlagte mønster og regelstyrte, forutbestemte mål med forventninger om spesifikke resultater, utelukkes både tid og frihet til kreativ tenkning, påpeker Vecchi (2012). Hun mener pedagogikk handler om individuelle prosesser styrt av nære, kreative relasjoner i et demokratisk miljø hvor det kreves tid for å bygge kunnskap – godt arbeid tar tid. Prosessen er et av hovedfokusene innen Reggio Emilia. Å kun vektlegge det ferdige produktet bør ikke avskilles fra prosessen og settes i motsetning til hverandre som vi kan se ofte praktisert i dagens pedagogikk (Dahlgren og Moss I: Vecchi 2012).

Følgende egenerfarte eksempel fra barnehagepraksisen som nevnes i innledningen, kan illustrere noen elementer fra det foregående:

Barna syntes å like svært godt å delta i tegneaktivitetene vi utførte sammen, og ville til stadighet at jeg skulle lage tegninger til dem. Jo større jo bedre. Å teipe sammen mange ark til et stort, var populært. Deretter tegnet jeg det de ønsket tegninger av, eksempelvis en actionfigur eller en rev, mens de fulgte nøye med. Samtidig snakket vi sammen om tegningen. Situasjonen tilrettela også for å kunne samtale om andre tema, noe jeg opplevde styrket relasjonen mellom meg og barna. De ferdige tegningene ønsket barna å fargelegge selv. De la tid og flid i denne oppgaven. I flere dager i ettertid kunne de komme til meg med tegningen de hadde fargelagt for stolt å vise den frem. Barna viste tydelig interesse og nysgjerrighet i forbindelse med de kreative aktivitetene og spurte meg flere ganger daglig om vi ikke kunne gjøre det igjen. Her opplevde jeg sterkt engasjement og interesse fra barna jeg interagererte med, noe som kunne tyde på at den kreative aktiviteten tilrettela for læring, tilknytning og opplevelser av anerkjennelse av den enkeltes verdi gjennom den relasjonelle interaksjonen og aktiv bruk av kreativitetsprosess mellom meg og barna.

5.3 Barns kreativitet

Vi er alle født med iboende evner til å utfolde oss kreativt. Ofte er vi ikke bevisst vår egen anvendelse av kreativitet i dagligdags handlinger. Dette kan handle om å bli fullstendig oppslukt i en god bok eller som barn være intenst konsentrert om å studere en maur. En slik psykisk tilstand omtales som «flyt» i den positive psykologien (Brudal 2006).

Pedagoger betrakter barn som naturlig kreative, påpeker Toivanen, Halkilahti og Ruismäki (2013). Lin (2011 i: Ibid.) viser til at det enkelte barn alltid er åpent for nye erfaringer og samtidig tilbøyelig til å vise interesse for alt som fremstår som noe nytt. Tydelige karakteristikk av barns kreativitet er subjektivitet (Kudryavtsev 2011 i: Ibid.) og fantasi, hvor fantasien er en iboende funksjonell del av kreativiteten, hevder Craft (2005) (I: Ibid.).

Kudryavtsev (2011) viser til hvordan barn gjennom sin kreativitet oppnår subjektiv forståelse og kunnskap angående kulturelle objekter eksempelvis en ball, en kopp, eller en blyant. Han trekker frem at det er en vesentlig forskjell mellom å bruke kreativiteten sin for å oppdage ting for seg selv og å oppdage ting for andre. Når barn oppdager noe for seg selv skjer en forandring i selvet til barnet, poengterer Kudryavtsev (2011). Videre fremhever han viktigheten av at voksne aktiverer barns kreativitet ved å engasjere barna gjennom selv å vise engasjement overfor kulturelle objekt. Dette er fordi barn trenger de voksnes hjelp til å kognitivt konstruere den kulturelle meningen som følger objektene. Inviterer voksne barna til

aktiv kommunikasjon rundt kulturelle objekt, tilføres barnas utvikling av selvet den nødvendige kulturelle forståelsen. Til sammenligning har Sterns (2003) begrep affektinntoning, som forklart tidligere, tydelige likhetstrekk i denne sammenheng. Slike nyoppnådde forståelser av kulturelle objekt spiller en vesentlig rolle i barns utvikling, hevder han. Får barn frihet til å utforske og således erverve ny kunnskap for seg selv, utvikler de uavhengighet, initiativ og kreativ evne. Slik oppnår de frihet til å tenke kreativt og selvstendig, konkluderer Kudryavtsev (2011) (Min oversettelse). Dette kan relateres til Sterns teori beskrevet tidligere, hvor samspillet og kommunikasjonen mellom barn og voksen står sentralt i barnets utvikling av selvet. Bowlby er også inne på dette i forbindelse med barns samspill og tilknytning til betydningsfulle voksne. Disse likhetene på tvers av teoretiske perspektiv kan tyde på at voksnes interaksjon med barn i utvikling er essensiell. Det er bred enighet om at hovedmekanismen som igangsetter barnas psykologiske utvikling begynner gjennom felles aktivitet og emosjonell interaksjon mellom barn og voksne (Lisinia 1985 i: Kudryavtsev 2011). Kreativitet er knytt sammen med motivasjon og emosjoner, skriver Helgesen (2011).

5.4 Barns utvikling av selvfølelsen

Så hvorfor kan det være behov for å styrke barns selvfølelse? Det å kunne føle seg verdifull i forhold til hvem en er og hva en kan, avhenger av at en blir personlig bekreftet av de sosiale omgivelsene, skriver Helgesen (2011). En relevant påstand i forhold til dagens norske samfunn da et stadig økende antall barn og unge utvikler psykiske vansker/lidelser og sliter med å tilpasse seg alle de ulike kravene fra omgivelsene. Det er mange faktorer som er avgjørende for vår psykiske helse (Meld. St. 2014-2015). Personlighet, erfaringsgrunnlag og det sosiale nettverket er noen av disse faktorene. Helt fra fødselen av påvirkes vi av omgivelsene. Kontinuerlige livserfaringer utvikler mennesket gjennom sosialt samspill og læring som påvirker hvordan vi tenker, føler, oppfører oss og takler motgang. Å mestre livssituasjonen er viktig for å oppleve trivsel og mening i hverdagen. En forutsetning for god psykisk helse er god sosial støtte. Å føle seg verdifull i seg selv og overfor andre, samt å vite at betydningsfulle andre bryr seg, kan ha avgjørende betydning for hvordan vi håndterer ulike belastninger i livet (Ibid.). Ifølge Sterns teori om utviklingen av selvet forklarer han at dersom omsorgspersonen speiler barnets begeistring overfor eksempelvis en leke ved å vise samme engasjement som barnet, deler de en empatisk kommunikasjonsprosess. Omsorgspersonen fanger opp barnets

opplevelsesuttrykk og signaliserer de samme uttrykkene som barnet. Stern beskriver dette som affektinntoning. Ut fra hvilke følelser omsorgspersonen velger å inntone, lærer barnet forskjellen på de følelser det kan dele med andre og hvilke følelser det ikke kan dele. Dette kaller Stern selektiv inntoning (Røed Hansen i: Stern 2003). Om utviklingen av barnets selvområder blir positiv eller negativ, kommer an på erfaringene det enkelte barn tilegner seg gjennom den kontinuerlige samspillsprosessen med omgivelsene (Stern 1985 i: Bunkholdt 2000).

Selvfølelsen handler om å ha tiltro til egne følelser, både positive og negative. (Brodin og Hylander 2004). Dette henger nært sammen med mestring, hevder de. Og mestring henger sammen med glede og interesse. Et barn som lykkes med en utfordring, opplever kompetanseglede og kjenner mestringsfølelse. Å lykkes fører til at barnet utvikler stolthet over seg selv og sin nye kompetanse. Gleden og stoltheten blir spesielt stor dersom barnet opplever at det må streve litt for å fullføre utfordringen (Brodin og Hylander 2004). Men når barnet opplever at det mislykkes i noe det foretar seg, vekkes følelser av skam og av å ikke strekke til. Skammen springer nettopp ut av interessen og gleden over den oppgaven barnet mislyktes med, mener Brodin og Hylander (2004). Interesse, glede og skam er alle følelser som henger sammen med læring og utvikling, fortsetter de. Følelser av skam som følge av at barnet ikke får til noe eller blir avvist eller hindret i å utføre noe, kan virke hemmende på utviklingen på grunn av at de mister interessen. Om barnet erfarer slike opplevelser gjentatte ganger, kan det føre til en svekket selvfølelse og en selvoppfatning om at de er mindre verdt enn andre (Ibid.). Siden skam forutsetter interesse, vil en naturlig beskyttelsesstrategi være å unngå interessante situasjoner hvor skamfølelser kan oppstå, påpeker Brodin og Hylander (2004). Har selvfølelsen fått seg en knekk, våger kanskje ikke barnet å ta utfordringer lengre eller å prøve noe nytt av frykt for å mislykkes. Hart og Schwartz (2009) påpeker at evnen til å føle skam er en nødvendig funksjon for menneskets følelsesmessige selvregulering i sosial samhandling, og tilrettelegger for å selv organisere erfaringer og atferd. Etersom barn vokser og blir eldre, oppdager de at omgivelsene legger føringer for hva som er riktig, hva som er feil og at andre vurderer dem, fremhever Brodin og Hylander (2004). Som Brodin og Hylander (2004) var inne på tidligere, kan skam påvirke og hemme barnas utvikling og læring. Dette kan tyde på at hvordan voksne tilnærmer seg barn har avgjørende betydning for barns læring.

5.5 Barns læring

Så hvordan lærer egentlig små barn? Hvilke faktorer spiller inn på hva som interesserer og engasjerer dem til å lære? *Selve kriteriet for læring er varige endringer i handlingsmønstre, erfaringskonstruksjon og forståelse*, hevder Sommer (2014:124f). Han argumenterer videre for at små barn får et vesentlig bedre læringsutbytte gjennom egen aktivitet heller enn voksenstrukturerte aktiviteter. Således er det essensielt at vi også søker å forstå læring gjennom barnas perspektiv, fremhever Sommer (2014). Han understreker at det er en vesentlig forskjell mellom barnas perspektiv og barneperspektivet. Barnas perspektiv viser til barnas egne subjektive opplevelser, mens barneperspektivet er hvordan den voksne forstår barns erfaringer (Sommer 2014, Sandberg m.fl. 2017). Dette er det således viktig å presisere da voksne og barn kan oppfatte samme fenomen svært ulikt (Sommer 2014). Ifølge Sommer (2014) handler barns læring om å delta aktivt i hverdagslivets uendelige strøm av situasjoner og hendelser. Gjennom sin naturlige spontanitet og nysgjerrighet, mener Sommer (2014) at barn sannsynligvis oppnår optimal læring i et miljø hvor voksenkontroll er begrenset, med få forutbestemte læringsmål og frihet til å undersøke omgivelsene. Fokus på prosesser i stedet for målsetninger og fastsatte resultater øker barnas interesse for læring poengterer Sommer (2014). Profesjonelle omsorgspersoner som reflekterer over sitt pedagogiske virke kan tilpasse og endre egen praksis i tråd med barnas individuelle behov (Ibid.).

Bunkholdt (2000) viser til sosial læringsteori som fremholder at reaksjonene i miljøet påvirker og former barns personlighet. På bakgrunn av reaksjonene begynner barnet å forstå hva som er hensiktsmessig atferd i forhold til andres ønsker og i forhold til egne behov. Barnet er selv medvirkende i utviklingen av hvordan det selv reagerer og lærer å reagere, gjennom påvirkning av andre mennesker det interagerer med (Ibid.). Dette sammenfaller med Brodin og Hylanders (2004) påstand om at barns utvikling av selvfølelsen, sosial kompetanse og empati formes av det kontinuerlige samspillet med omgivelsene. Sterns argumenter i forhold til gjensidig påvirkning i samspillet mellom barnet og omsorgspersonen kan også sammenfattes med disse utsagnene. Klassiske læringsteorier det nå er gått bort fra, fremla det motsatte ved å hevde at mennesket passivt kunne påvirkes og formes helt og holdent av omgivelsene (Bunkholdt 2000).

5.6 Den voksnes rolle i barnehagebarns kreative utfoldelsesprosess

Barnehagen er en trygg arena for lek, utfoldelse og samvær med jevnaldrende. Den er også en god arena for samvær med andre voksne enn familien (Major m.fl. 2011:41). Det kan derfor være nærliggende å tenke at de voksne som jobber i barnehagen således har et stort ansvar overfor barnas utviklingsprosess i samarbeid med foreldrene.

Hvordan barnehagepersonalet praktiserer tilrettelegging for kreative aktiviteter kan ha vesentlig betydning for barnas motivasjon, læring og utvikling. Hva innebærer det for barnehagen å tilrettelegge for kreativitet, og hva krever det av personalet for at barna skal kunne dra nytte av kreative aktiviteter i forhold til utvikling av selvfølelsen sin?

De voksne i barnehagen er blant de viktigste i barnas omgivelser som kan bidra til at barna utvikler sine sosiale evner og tilegner seg kultur, hevder Sommer (2014). Kultur forstås her som påvirkningsfaktorene i den systemverden et barn fødes inn i, fortsetter han. Disse faktorene ligger til grunn for barnets individuelle og kontinuerlige utvikling gjennom sosialisering. Sommer (2014) viser til at sosialiseringssprosessen skjer gjennom mellommenneskelig interaksjon i relasjoner og hverdagslige standarder. Mye av barnas utvikling formes i hjemmet og i barnehagen, skriver han.

Mennesket har behov for tilknytning til betydningsfulle andre livet gjennom, hevder Bowlby. Han var også av den formening at barnas utvikling avhenger av samspillet med omgivelsene og hvilken respons barnet får på behovene sine og signaler det sender ut. Omsorgspersoner som ikke responderer med følelsesuttrykk og fremstår avvisende for barnet, vil få negative konsekvenser for barnets utvikling og fører til usikker tilknytning og utviklingsforstyrrelser. I sine seneste arbeid om tidlig interaksjon med omsorgspersonen sammenfaller hans ideer med eksempelvis Daniel Sterns teori beskrevet ovenfor (Hart og Schwartz 2009).

For å kunne hjelpe barn å håndtere og bearbeide egne følelser og reaksjoner, gir Brodin og Hylander (2004) uttrykk for at de voksne må kunne forstå barns følelser gjennom å kjenne til mangfoldet av barns ulike følelsesmessige uttrykksmåter og reaksjonsmønstre. Dette er viktig for at barna skal bli kjent med seg selv og således kunne utvikle en god selvfølelse, fremhever de. Videre viser Brodin og Hylander (2004) til at dersom de voksne viser interesse for barns uttrykksmåter, vil voksne også bevisstgjøres sider ved seg selv og

hvordan dette kommer til uttrykk overfor barn. *Som førskolelærer kan en øke sine kunnskaper om dette samspillet, reflektere over sin egen delaktighet i det og utvikle sin egen måte å forholde seg på* (Brodin og Hylander 2004:9). Her kan den nevnte motsetningen mellom voksenperspektiv og barns perspektiv få sentral betydning for barns læring og mulighetene de gis til læring ved aktiv bruk av sin egen individuelle kreativitet

I barnehagepraksisen fikk jeg på grunnlag av egne observasjoner inntrykk av at de voksne i barnehagen var tilsynelatende generelt opptatt av å styre planlagte aktiviteter, inkludert kreative prosesser. Hva som skulle skje og hvordan barna skulle utføre aktivitetene ble forhåndsbestemt av voksne. Det var lite rom for at barna kunne velge selv hva de ville lage og med hvilke materialer. Tidspress grunnet dagsplaner fremstod som hovedårsaken til disse forholdene. Aktivitetene ble gjennomført raskt uten å bruke tid til å reflektere sammen med det enkelte barn hverken under eller etter selve prosessen. Aktivitetene var gjerne del av en forutbestemt dagsplan med fastsatte tidsavgrensninger. Flere ansatte uttrykte frustrasjon og fortvilelse over problem dagsplanene medførte. Jeg fikk inntrykk av at interaksjon og dialog mellom de voksne og barna ofte ble mangelfull eller fraværende da målet ble å holde seg til en hektisk dagsplan heller enn å fokusere på individuelle opplevelser og refleksjon. Denne tilsynelatende mangelfulle interaksjonen mellom de voksne og barna synes ødeleggende for en positiv dannelse av barnas sosiale og personlige utvikling. Et mønster som det kan tenkes vil kunne ha en negativ innvirkning på barns selvfølelse.

Er voksne i barnehagen bevisste på hva som stimulerer/ikke stimulerer barns interesse, kan de tilføre nye impulser i et godt tilrettelagt læringsmiljø (Brodin og Hylander 2004). *Det daglige samspillet er grunnlaget for barnets utvikling av selvfølelse, medfølelse og sosiale kompetanse. Den følelsesmessige kommunikasjonen som skjer i barnehagen, blir et viktig ledd i barns utvikling til å bli seg selv* (Brodin og Hylander 2004:17). Glede og latter i samspill med andre, styrker selvfølelsen og fører til økt aktivitet og kreativitet (Brodin og Hylander 2004).

Ahn og Filipenko (2007) kom frem til følgende i sin undersøkelse: Sett fra et dannelsesperspektiv vil det å forstå hvordan barn oppfatter seg selv samt å anerkjenne barnas emosjoner, være viktige fokusområder de voksne kan vektlegge i forhold til å

fremme opplevelser i nåtid, heller enn å ha konstant fokus på å skulle forberede barna på framtiden (min oversettelse).

I rapporten fra 2014 utarbeidet av folkehelseinstituttet, viser de sammenheng mellom kvaliteten på barnehagemiljøet og hvordan barnehagebarn i femårsalderen fungerer. Barn med gode relasjoner til voksne i barnehagen fremviser bedre språklig og psykisk fungering enn barn med dårlige relasjonelle forbindelser til de voksne (Kunnskapsdepartementet 2014). I folkehelseinstituttets rapport fra 2011 «Bedre føre var...» (Major m.fl. 2011) fremmes forslag til iverksetting av tiltak for å kvalitetssikre barnehagen. De fremhever behovet for utvidet forskning for å tydeliggjøre hvilke faktorer som kan gi barnehagene bedre vilkår for å kunne være et psykisk helsefremmende foretak i positiv forstand, og også for å kunne unngå psykisk uhelse. Et område det trengs mer kunnskap om er hvilke langsiktige virkninger psykiske helsetiltak vil ha på barns utvikling av følelser, atferd og sosial kompetanse (Major m.fl. 2011:44).

5.6.1 Gode forhold for kreativitet

Med tanke på hva som er gode forhold for utvikling av kreativitet, viser Kaufmann (2006) til to distinktvis ulike perspektiv. På den ene siden finner vi Abraham Maslow og Carl Rogers som fremtredende teoretikere som ser på kreativitetsutviklingen fra et humanistiskpsykologisk perspektiv. De positive betingelsene som tilrettelegger for god psykisk helse under oppveksten, legges også til grunn for den kreative og selvrealiserende danningen av personen. Dette forutsetter nære og trygge relasjoner til betydningsfulle andre slik som foreldre, venner eller barnehageansatte som gjennom å støtte barna i ulike aktiviteter som ikke er for vanskelige, former god selvfølelse og gir stabilitet (Ibid.). Men på den andre siden vil andre forskere, hvor den polske psykiateren Kazimierz Dabrowski er fremtredende, innvende at dette slett ikke gjelder for alle skriver Kaufmann (2006). Her er forutsetningen derimot å måtte mestre krevende og vanskelige utfordringer for å kunne utvikle sin kreative evne. Dette perspektivet kaller Dabrowski positiv disintegrasjon. Dette innebærer at allerede etablerte atferdsmønstre må gjennomgå en fragmentering for å kunne tilføres nye aspekt skal utviklingen fortsette, hevder han (i: Kaufmann 2006).

Fragmenteringen må forekomme på visse tidspunkt i utviklingen for å mestre større utfordringer ettersom den helhetlige utviklingen progredierer. Under fragmenteringsfasen oppleves det som en psykisk ubalanse hvor tvil og usikkerhet prege personen. Dabrowski

innvender at dette er en nødvendighet for å vokse og etablere nye mer avanserte strategier for tilpasning og kreativitet. (Kaufmann 2006). Undersøkelser foretatt på området viser klare tendenser mot at en vanskelig oppvekst er en positiv faktor i sammenheng med utviklingen av kreative evner. Kaufmann (2005) viser til resultatene av Amabiles studie (1996) som peker mot at omsorgspersoner som distanserer seg overfor barnet, men samtidig viser tydelig anerkjennelse for barnets egenverdi, tilfører en klart positiv effekt på barnets kreativitet. Den samme studien viste også at aktiv bruk av humoristiske innslag i hverdagen er fremtredende i kreative hjem (Kaufmann 2005).

5.6.2 Vernepleieren i barnehagen

Det er ulike forhold i samfunnet som i stor grad påvirker befolkningens helsetilstand og som helsevesenet ikke har kapasitet til å håndtere, fremhever Major m.fl. (2011). Andre foretak i forbindelse med blant annet samfunnsøkonomi, familieliv og herunder barnehager, kan også bidra i det forebyggende psykiske folkehelsearbeidet med vel så virkningsfulle tiltak som det helsetjenesten kan tilby (Ibid.). Store deler av det forebyggende arbeidet kan med fordel foregå på andre arenaer enn helsesektoren mener Major m.fl. (2011). Dette forutsetter at helsesektoren som har ansvar for oppfølgingen av befolkningens helse, samarbeider med foretakene og bidrar med forslag til andre tiltak som ligger utenfor helsesektoren (Ibid.). Ifølge helse- og omsorgsdepartementet (2017) vil det være viktig å legge frem målsetninger om å aktivere de sektorene i samfunnet som har mulighet til å direkte påvirke befolkningens psykiske helse. At så mange som 91,3% av barn mellom 1 og 5 år var i barnehagen i 2017 (Bjørkli 2018), er et grunnleggende argument for at barnehagetilbudet kan bli et psykisk helsefremmende og sykdomsforebyggende tiltak for alle førskolebarn, hevder Major (2011). Først når barnehagen anerkjennes som et allment psykisk helsefremmende tiltak vil barnehagen få vesentlig betydning for folkehelsen (Ibid.). Dette synes å være et godt poeng i forhold til hvorfor det kan være hensiktsmessig at vernepleiere kan jobbe målrettet med forebyggende tiltak basert på kreativitet i barnehagen.

Menneskelige utviklingsprosesser står sentralt i vernepleierens arbeid. I samarbeid med den det gjelder tilrettelegger vernepleieren for individuell bistand i form av metoder for å fremme motivasjon og læring (Nordlund, Thronsen, Linde 2015). Vernepleiernes tverrfaglige dobbelkompetanse (Brask, Østby og Ødegård 2016) består av emner hentet fra

fagfeltene helsefag, sosialfag og pedagogikk. Her inngår blant annet miljøarbeid, samhandling, kommunikasjon og relasjon. Satt i forhold til barnehagebarns læring og utvikling kan vernepleieren på bakgrunn av dobbelkompetansen bidra med målrettede, systematiske og faglige vurderinger i forebyggingsarbeid ved å anvende vernepleierens helhetlige arbeidsmodell.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering

Fortell i korte trekk hva som kom ut av drøftingen:

Barnehagen er en vesentlig del av samfunnet og har et sentralt ansvar overfor barns utvikling og læring. Barnehagen som virksomhet har derfor et viktig samfunnsoppdrag og en avgjørende rolle i barnehagebarns oppvekst. Det moderne innovasjonssamfunnet vi lever i er i stadig endring og krever tilpasningsdyktighet og kreative løsninger. Samfunn preges av en skoleorientert pedagogikk i et forsøk på å forberede og effektivisere borgerne med forutbestemt kunnskap i takt med de hyppige samfunnsendringene. Mål og resultat er hovedfokuset. Forskning viser at for tidlig fokus på voksenstyrt skoleorientering i barnehagen har negativ effekt på barns utvikling og læring. Pedagogiske konsept med fokus på prosess som åpner for impulsivitet, refleksjon gjennom kreative aktiviteter i et miljø med moderat voksenstyrt samhandling, gir barn mulighet til å utvikle varierte uttrykksformer. Her gis rom for å bruke den tid prosessen krever og frihet til kreativ tenkning. I kreative prosesser får tidsbruken liten betydning, noe som tilsier at kreative aktiviteter ikke så lett lar seg begrense i eksempelvis en timeplan.

Alle mennesker har en iboende evne til kreativitet. Barn anvender sin kreativitet til å lære og oppdage nye ting for seg selv gjennom interesse og nysgjerrighet. Barns kreativitet kan ikke settes i tilknytning med å lage kunstneriske produkt, men for å skape mening ut av omgivelsene i samspill med andre. Hvordan barn lærer henger sammen med følelsesutvikling og motivasjonen de får gjennom påvirkning fra betydningsfulle voksne. Hvordan samspillet med omsorgspersoner utarter seg, påvirker barns selvfølelse. Uten anerkjennelse fra voksne barn har nære relasjoner til, får utviklingen negative konsekvenser som dårlig selvfølelse. Alle mennesker har behov for tilknytning. For voksne som jobber i barnehagen er det nødvendig å ha kjennskap til barns følelsesuttrykk og uttrykksmåter for å kunne hjelpe barn til å forstå egne følelser. Det er behov for forskning på barns følelsesutvikling og sosial kompetanse. Hva som er gode forhold for utvikling av kreative evner er det delte meninger om og det foreligger enda lite forskningsgrunnlag å ta utgangspunkt i. Vernepleierens dobbelkompetanse har en relevant plass i barnehagen og er et verdifullt bidrag i det forebyggende arbeidet.

6.2 Konklusjon

Problemstillingen som ble presentert her er

Kan kreative aktiviteter praktisert som forebyggende tiltak bidra til å styrke barnehagebarns selvfølelse?

På bakgrunn av de utvalgte teoretiske perspektivene fremgår følgende konklusjoner:

Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å oppnå ny kunnskap og forståelse om kreative aktiviteter som forebyggende tiltak kan bidra til å gi barnehagebarn en styrket selvfølelse på bakgrunn av egne iboende ressurser og kreative evner. Dette temaet er vanskelig å konkludere. Kreativitet viser seg å være et svært komplekst emne det er vanskelig å vise omfanget av, og forstå effekten av. Men et godt utgangspunkt for barns utvikling kan vise seg å være å gi barnehagebarn mulighet til å utvikle selvet og selvfølelsen i et miljø hvor barna gis frihet til å følge sine kreative impulser med moderat innvirkning fra de voksne. Samtidig er barna avhengige av at voksne veileder dem ved hjelp av at barna tillates å være kreative i samspillet med de voksne. Dette synes å ha en positiv effekt på barnets selvfølelse. Det er mye som tyder på at barns utvikling av selvet og tilknytningen til omsorgspersoner er avhengig av gode, tillitsfylte og nære relasjoner hvor positivitet gjennom oppmerksomt nærvær og kommunikasjon innad i det relasjonelle samspillet gir næring til barnets selvfølelse.

Med utgangspunkt i pedagogiske filosofier slik som Reggio Emilia konseptet, kan kanskje et økt fokus på kreativ virksomhet i barnehagen legge til rette for at barn får bedre vilkår for å styrke selvfølelsen. Også å bevisstgjøres hva som kan bidra til en bedre psykisk helse på lik linje med fysisk helse som er et av hovedmålsetningene i folkehelsemeldingen (Meld.St.19 (2014-2015)). Vi vet at jevnlig fysisk trening er bra for vårt fysiske velvære og holder oss fysisk friske lengre. Hva som kan tilføre økt psykisk velvære og hvordan vi kan forebygge den psykiske helsen vår er ikke like godt dokumentert.

For at barn kan ha mulighet til å utvikle sin kreative evne er tid og prosess viktige faktorer det enkelte barn behøver fra betydningsfulle voksne for å kunne oppnå en god helhetlig utvikling som fremhevet i rammeplanen for barnehagene og barnehageloven. Samarbeid og samhandling med barn er sentralt for flere fagprofesjoner, også vernepleiere.

Barns kreativitet satt i sammenheng med barns utvikling av selvet og selvfølelsen gir ingen tydelige svar, men fører derimot til nye tanker om hvordan forebyggingsarbeidet kan fremme kreativiteten i forhold til andre grupper i samfunnet, eksempelvis de eldre. Temaet kan forhåpentligvis også bidra med inspirasjon til å oppdage andre tilnæringer i forhold til hvordan kreativitet kan anvendes i ulike kontekster.

Litteraturliste

Ahn, Jiryung og Margot Filipenko. 2007. Narrative, Imaginary Play, Art, and Self: Intersecting Worlds. I: *Early Childhood Educational Journal*, Vol. 34, No. 4, February 2007. (Nedlastet 26.04.2018).

Brask, Ole David, May Østby og Atle Ødegård. *Vernepleierens kjerneroller – en refleksjonsmodell*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Brodin, Marianne og Ingrid Hylander. 2004. *Selv-følelse – å forstå seg selv og andre*. Oslo: N. W. Damm & Søn AS.

Bunkholdt, Vigdis. 2000. *Utviklingspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dalland, Olav. 2007. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dalland, Olav. 2010. *Pedagogiske utfordringer for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hart, Susan og Rikke Schwartz. 2009. *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Helgesen, Leif A. 2011. *Menneskets dimensjoner: lærebok i psykologi*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Helse- og omsorgsdepartementet. Meld. St. 19. 2014-2015. *Folkehelsemeldingen - mestring og muligheter*.

Imsen, Gunn. 2014. *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Kudryavtsev, Vladimir T. 2011. The phenomenon of child creativity. I: *International Journal of Early Years Education*. Vol 19, No. 1, March 2011, 45-53.

Kunnskapsdepartementet. 2017. *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Tilgjengelig fra URL: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487> (Lest 07.05.2018).

Kunnskapsdepartementet. 2018. *Lov om barnehager* (barnehageloven) bhl. Sist endret 01.01.2018. Tilgjengelig fra URL: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64> (Lest 07.05.2018).

Løkke, Jon A. og Gunnar Salthe. 2012. *Sjekkliste for målrettet tiltaksarbeid: fra normative og deskriptive premisser til tiltak og evaluering*. Tilgjengelig fra URL: <http://kurs.helsekompetanse.no/sites/kurs.helsekompetanse.no/files/Sjekkliste%20for%20maalrettet%20tiltaksarbeid-artikkel.pdf> (Lest 02.03.2018).

Major, Ellinor F. (red.), Odd Steffen Dalgard, Kristin Schjelderup Mathisen, Erik Nord, Solveig Ose, Marit Rognerud og Leif Edvard Aarø. Nasjonalt Folkehelseinstitutt. Rapport 2011:1. *Bedre fore var ... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Tilgjengelig fra URL: <https://fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf> (Lest 07.05.2018).

Mikkelsen, Stein. 2005. Helsedirektoratet. Tilgjengelig fra URL: <http://www.forebygging.no/Artikler/2007-1998/Hva-er-forebygging/> (Lest 12.04.2018).

Nordlund, Inger, Anne Thronsen og Sølvi Linde. 2015. *Innføring i Vernepleie*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Runco, Mark A. 2001. Still Useful After all These Years: A Review of Wallach & Kogan's **Modes of Thinking in Young Children** (1965) and Wallach & Wing's **The Talented Student** (1969). I: *168/Roeper Review*, Vol. 23, No. 3. *Health Research Premium Collection 167*. (Lastet ned 02.05.2018).

Runco, Mark A. 2004. Creativity. I: *Annual Review of Psychology*. 2004. 55:657-87. (Lastet ned 04.05.2018).

Røed Hansen, Bjørg. 2003. Forord 1985-utgaven I: Stern, Daniel N. *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Sandberg, Anette, Stig Broström, Inge Johansson, Torleif Frøkjær, Christa Kieferle, Anja Seifert, Angela Roth, Marie Tuul, Aino Ugaste og Meeli Laan. 2017. Children's Perspective on Learning: An International Study in Denmark, Estonia, Germany and Sweden. I: *Early Childhood Educational Journal* 45:71-81. (Lastet ned 22.04.2018).

Stern, Daniel N. 2003. *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Sommer, Dion. 2014. *Barndomspsykologi: små barn i en ny tid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Toivanen, Tapio, Laura Halkilahti og Heikki Ruismäki. 2013. Creative pedagogy – Supporting Children's creativity through drama. I: *The European Journal of Social & Behaviourial Sciences (EJSBS) eISSN: 2301-2218*.

Utdanningsdirektoratet. 2017. *Rammeplan for barnehagen*. Tilgjengelig fra URL: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf> (Lest 30.04.18).

Vecchi, Vea. 2012. *Blå blomster, bitre blader*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.