

ELLEN EVA ØREBECH SVERDRUP

Barnhagerommets fortellinger
– en reise i barns lek og innlevelse



Masteroppgave i drama og teater

Institutt for kunst- og medievitenskap

Trondheim, våren 2014

Forord

Denne masteroppgaven har blitt til gjennom mange, utfordrende løp i møte med andre, men også gjennom at jeg har gått med mine to føtter lange turer for meg selv. Støtt og stadig snublet jeg, men det fikk meg til å stoppe opp; her fant jeg både en frosk, en dam, et stort tre, litt mer mot og enda flere ideer. Det var et vågestykke å begi seg i vei, men det kunne jeg jo ikke vite før jeg var i gang.

Jeg ønsker å takke alle barna i mine grupper, for interesserte og årvåkne blikk, til barnehagen og pedagogene for et godt samarbeid og for at de med et åpent hjerte ønsket prosjektet velkommen. En stor takk rettes til masterstudent Guro Ness for å ha tilført meg en gnist i en fase av prosjektet da alt stod i stampe, og som jeg nå innser, var en periode da jeg ikke kunne ha vært henne foruten.

Takk til min veileder Heli Aaltonen for innspill til ettertanke på min vei, og for gode råd og støtte som gav meg forsterket tro på prosjektet. Takk også til NTNU for lån av Black Box og Nils Christian Boberg for at han viste så stort engasjement og hjalp meg med teknisk utstyr og veiledning. Jeg vil også takke Anniken Arnøy for å lyse opp min siste vei frem mot forestillingen. Takk til alle som kom for å se min forestilling.

Sandnessjøen, 14. Mai 2014

Ellen Eva Sverdrup

Liste over figurer:	7
1. Innledning: det store fortellende landskapet under levende trær.	9
1.1. Bakgrunn for prosjektet	10
1.2. Teoretisk inngang	11
1.2. Ytre faktorer som påvirker prosessen	12
1.2.1. Barnehagekonteksten.....	12
1.2.2. Tid	13
1.2.3. Rom.....	14
1.2.4. Barnegruppe.....	14
1.2.5. Veiledning og assistanse.....	15
1.2.6. De økonomiske ressursene og tekniske ressursene.....	15
1.3. Forskningsfelt og problemstilling	16
1.4. Oppgavens struktur.....	17
2. Næring til vekst: Metoden for arbeidet sammen med barn i kreative prosesser.....	18
2.1. Kunstbasert praksisforskning	19
2.2. Forskningsteoretisk plattform	21
2.2.1. Forskningsdesign.....	22
2.2.2. Forskerposisjon: A/R/Topography og sirkulær fortellermetode	22
2.3. Den kunstpedagogiske prosessen: didaktisk relasjonsmodell.....	23
2.3.1. "Røttene blir til": barnegruppa og igangsetting av inntrykk.....	26
2.3.2. "Røttene henter næring og vokser": reflekterende praktiker former sirkelen.	27
2.3.3. Om å dvele ved trestammen og i det magiske hulrommet i stammen: metodehåndbøker anvendt som opplegg for møter	28
2.4. Dokumentasjon	28
2.4.1. Logg.....	29
2.4.2. Lydopptak.....	30
2.4.3. Billedtakning	31
2.5. Etikk	31
3. Det spirende treet i dialog med barns undring: teori.....	33
3.1. Kunstpedagogen og kreative prosesser	34
3.2. Lekens dramaturgi: tidligere og nåværende forskning på samspillformer barn og voksen ..	36
3.3. Den symbolske leken, naturopplevelsens inntrykk og fortelling.....	39

3.4. Dialogrom	40
4. Analyse av øyeblikk fra møter med barna	44
4.1. Forklaring til tekststrukturen.....	44
4.2. Første møte: Kroppens møte med det levende treet og naturen	45
4.2.1 Sansning – rom, kropp, sanser i møte med det levende treet.....	49
4.2.2 Mediabruk: fortelling diktes i dialog: «brainstorm»-metodikk.....	50
4.2.3 Kunstpedagogen og kritisk refleksjon.....	52
4.2.4 Tolkning av øyeblikk av møte med det levende treet	53
4.2.5 Utfordringer og læring til neste møte	55
4.3. Andre møte: fortelling og kroppen i bevegelse	55
4.3.1. Del 1 av møtet: Fortellende dans til musikk	55
4.3.2. Del 2 av møtet: kort historiefortelling.....	62
4.3.3. Del 3 av møtet: miming i fortelling.....	67
4.4. Fjerde møte: bevegelse og improvisasjon	73
4.4.1. Sansning – rom, kropp, sanser:.....	77
4.4.2. Mediabruk: øvelser	77
4.4.3. Kunstpedagogen og kritisk refleksjon.....	78
4.4.4. Tolkning av øyeblikk.....	79
4.4.5. Avrunding av analyse	80
5. Avslutning	81
5.1. Svar på problemstilling.....	81
5.2. Utfordringer.....	83
5.3. Refleksjon over forskningsmetodologi.....	83
5.4.Veien videre.....	84
Litteraturliste	86
Vedlegg	90

Antall ord i oppgaven: 23959

Forsidebilde er tatt av pedagog gruppe A.

Liste over figurer:

Figur 1: Allrommet (s. 14) Fotografi: Sverdrup.

Figur 2: Modell av kreativ prosess (s. 35).

Figur 3: Det magiske treet. (s. 47) Fotografi: Pedagog gruppe A.

Figur 4: Snegla og pinnsvinet. (s. 57) Fotografi: Pedagog gruppe A.

Figur 5: balanse på skøytebanen. (s. 75) Fotografi: Pedagog gruppe B.

1. Innledning: det store fortellende landskapet under levende trær.

I mitt masterforløp har jeg fått innblikk i hvordan det er å forske gjennom praksisledet prosesser med bruk av teater som verktøy. Mitt masterprosjekt – *Barnehagerommets fortellinger: en reise i barns lek og innlevelse*, handler om barnas egne innspill, uttrykksformer og fortellinger. Det handler om hvordan den voksne kan skape et dialogisk rom til barnas innspill underveis i dans-, drama- og fortelleraktivitet. Samtidig ligger det implisitt i dette tema; Undersøkelse av hva de kreative fagområdene kan igangsette hos barn av innspill, egne fortellinger og uttrykksformer.

I prosjektet har jeg foretatt en kunstpedagogisk reise med meg selv, og med barn i alderen fra fire til seks år, fra Gråoren barnehage, som kunstnerisk medskapende gruppe. Jeg benytter navnet Gråoren som et pseudonym for barnehagen av etiske hensyn. Barnehagen befinner seg i Trondheim, er middel stor, består av to avdelinger med omkring 70 barn på cirka 18 ansatte og har særlig profil mot kultur.

Gjennom søket i ulike dramapedagogiske metoder, har jeg på reisen sådd ulike frø, for å se når dialogen mellom meg og barna har blomstret til nye høyder. Jeg har ofte stått og sett på det som ble plantet, og undret meg over hvorfor det ene treet ble mye rikere enn det andre. Uten å alltid ha funnet et klart svar på dette, ligger det i undringen et ønske om å tenke bevisst på metoder for å avbøte gapet mellom generasjonene, mellom voksen og barn slik at ideene, som for eksempel fremkommer ved barns medvirkning, kan bli reelle og fruktbare samspillsrelasjoner i barnehager.

Hensikten med prosjektet dreide seg blant annet om å tilegne seg metoder for å jobbe frem og sette sammen fortellinger fra en gruppe barn. Jeg ønsket å forske på hva som kunne være egnet kunstneriske- og kunstpedagogiske metoder for å jobbe frem manus og derav gjøre barn til en kunstnerisk medskapende gruppe. Masteroppgaven DRA3192 er den skriftlige delen av praktisk master av drama og teater, og baseres på prosjektemnet DRA3191. Denne oppgaven vil presentere teorigrunnlag, begreper anvendelige for mitt forskningsområde og vil på et teoretiske grunnlag analysere funn fra prosjektet i barnehagen.

1.1. Bakgrunn for prosjektet

I mitt tre år lange masterforløp som jeg påbegynte høsten 2011, gikk jeg flere veier før jeg fant et spor. Da jeg oppdaget noe å førfølge, fant jeg ut at det handlet om å stoppe opp i sporet jeg var ved, dvele ved det jeg fant langs stien ute i naturen.

Et års erfaring i masterperioden som leder og lærer for en kulturskole i Nordland i tillegg til vikaroppdrag for ulike barnehager brakte med seg utfordringer som satte meg på ideen. Kulturskolen befant seg langt fra by, naturen omsluttet oss der den titt og ofte røsket i slitne skolebygninger og var en del av oss når vi løp ut i den. *Kunnskapsdepartementet* har utformet en rapport den 5.7.2012 om ”kunnskap for felles fremtid” (*Kunnskapsdepartementet*, 2012). Refleksjonen fra turer ute med barna var følgende: var det å gå turer et mål i seg selv og hvorfor går vi ute om vi ikke skaper rom for å dele opplevelser som vi har i naturen? Selv hadde jeg tenkt at jeg kunne stoppe akkurat her ved blomsten, ved det store treet eller den rennende bekken. Å utvikle en praksis med å stoppe opp er det samme som å nå kunnskapsmålene i utredningen til *Kunnskapsdepartementet* om læring for en bærekraftig utvikling. Erfaringene med barn tilsa at barna hadde *all verden av tid til å stoppe opp og snakke om det de så*. Nærværet mellom barn og voksne kunne kanskje også forsterkes om vi hadde møtt naturen? David Abram (2005) skriver at naturen har sitt eget språk og at språket har blitt til i dialog med andre levende. Kombinasjonen av teater og natur har opptatt meg fordi jeg tidligere har deltatt i ute-vandrespill i regi av en teatergruppe på Rådstua teaterhus i Tromsø.

Kunnskapsdepartementets utredning *Kunnskap for en felles fremtid: Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*, fremhever formål som rommer både empati og økologisk ansvar: ”Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen” (*Kunnskapsdepartementet*, 11, 2012). I forordet nevnes også en kunnskapsformidling med praktisk og virkelighetsnær orientering. Metoder er nødvendig for å gjøre disse formålene med kunnskap virkelighetsnære. I den sammenheng er oppmerksomhet mot den sanselige kvaliteten i et nærvær med naturen noe jeg ville undersøke i tilknytning til fortelling og kunstpedagogikk. Teaterfaget som fysisk, sanselig erfaring er et utgangspunkt som muliggjør å skape felles dialogisk rom om sanseerfaringer. Prosjektets utforskning på området kunne skape både faglig, samfunnsmessig og personlig relevans for denne økologiske tenkningen.

Erfaring som lærer i en barneteatergruppe viste også at det er et prekært behov for metoder som skapte berøringspunkter mellom meg og barna, der jeg var like så engasjert i aktiviteten som barna og som derved også skapte en nærværende dialog. Jeg befant meg i en ukomfortabel situasjon i følelsen av utilstrekkelighet i formidlingen av de kreative fagområdene i posisjon som lærer, der min stemme manipulerte barnas uttrykk uten å gi de frie rommene jeg ønsket gjennom trygt og godt samspill. Eeva Anttila (2003) reflekterer over dette og mener det handler om å bruke stemmen i en mer involvert, forestillende og billedlig foreslående holdning for på den måte å fokusere barnas oppmerksomhet uten at man selv setter seg som premissgiver og sentrum i undervisningen (Anttila, 2003, 94). Et kurs jeg deltok på, sommeren 2013 på Hønefoss, i regi av Nordisk fortellerseminar (<http://www.fortelleriet.net/about4.html>), ga næring til ideen om å stoppe opp i et fortellende landskap med barn. Jeg ble presentert for en lærerrolle med synet på kunnskapsformidling gjennom bruk av fortellinger. Siden jeg har bakgrunn fra dans ville jeg utforske hva det bidro til at jeg jobbet med barna i rolle som forteller, når jeg uttrykte meg gjennom å bevege kroppen etter fortellingens atmosfærer.

Jeg ønsket også gjennom prosjektet å jobbe frem barnas perspektiv og innspill som siden skulle utgjøre manus til forestilling. Jeg beveget meg dermed inne i Frøbels pedagogiske tenkning om barnas egenaktivitet som utgangspunkt for vekst (Store Norske, 2005, bind 5, 540). For å få tak på barns perspektiv måtte jeg søke mot en åpenhet som unngikk å blokkere barnas innspill. Lise Hoviks interaktive forestillinger er et steg på veien i å ta barn på alvor gjennom å gi forestillinger ut ifra barns uttrykksformer der de oppfatter fysisk og sanselig. Dette er også et standpunkt jeg tar i prosjektet når jeg leter i kreative prosesser for å lage en plattform for at barna kunne bli en kunstnerisk medskapende gruppe.

1.2. Teoretisk inngang

Tema for denne oppgaven handler om barns møte med fortellinger gjennom dialog. Det avsluttende analysekapittel, utgjør kjernen for denne oppgaven, der jeg i tolkningen av øyeblikk forsøker å svare til problemstillingen. Jeg har anvendt etnografiske forskningsmetoder (Pink, 2009) for innsamling av dokumentasjon som analyseres ved hjelp av Malcolm Ross teori (1978) om skapende prosess. Hans kategorier brukes i en strukturert

analyse av øyeblikk fra tre av møtene, der jeg viser vise hvordan arbeidet med barn i kreative prosesser kan skape dialogiske rom mellom meg og barna, men også utvidet dialogiske rom til naturen. I tolkningene viser jeg når og fra hvor de dialogiske rom oppstår.

1.2. Ytre faktorer som påvirker prosessen

Ytre faktorer, som tid, rom, gruppe, veiledning, økonomiske, materielle og tekniske ressurser har preget forskningskonteksten. I det følgende presenteres ulike faktorer som har påvirket prosessen. Denne oppgaven har kun fokus på den kunstpedagogiske prosessen, i det tidsrom der jeg jobbet med barna for å generere material til forestilling. Likevel velger jeg her å redegjøre for prosessen i sin helhet ettersom alle fasene har stått i nær sammenheng og påvirket hverandre gjensidig.

1.2.1. Barnehagekonteksten

Våren 2013 hadde jeg nokså klart for meg hva jeg ønsket å gjøre i mitt prosjekt og jeg kontaktet derfor ulike barnehager i Trondheim med forespørsel om samarbeid. Gråoren barnehages daglige leder besvarte min forespørsel og vi kom til enighet om at prosjektet kunne fungere under barnehagens læreplan om kommunikasjon. Gjennom hele året skulle det holdes ulike prosjekter og jobbes på ulike måter knyttet til dette tema i relasjon til den eldste barnegruppa. Ideen fra min side var at samarbeidet kunne etablere en «vinn-vinn» situasjon der jeg kunne frigjøre tid for pedagoger, samtidig som barnehagen fikk fortellerverksteder av meg. Fordi jeg på tidspunktet ikke befant meg i Trondheim, avtalte jeg et møte med barnehagepersonale i starten av august. De ansatte i barnehagen takket ved dette møtet ja til verkstedene og vi avtalte tidspunkt for disse. Jeg ønsket også at de to pedagogene skulle være med i prosjektet for å gi meg tilbakemelding ved å diskutere og reflektere etter mine møter med barna. Ideen var å ha en fortløpende samtale med dem mellom og etter hver av møtene. Fordi barnehagen ikke tillot at jeg filmet, ønsket jeg at pedagogen som fulgte møtet skulle ta bilder for å dokumentere prosessen.

1.2.2. Tid

Jeg inndeler hele prosjektet fra idé til forestilling inn i fire faser. Den første var planleggingsfasen og da etablerte jeg kontakt med samarbeidsinstitusjonen, den andre fasen var selve møtene med barna i barnehagen, den tredje fasen var visnings- og bearbeidingsfase og den siste, fjerde fasen var forestillingsfase som en form for å lukke prosessen, som kan ses i vedlegg nr. 1.

Det ble avtalt med barnehagens daglig leder at prosjektet med møtene skulle avvikles hver tirsdag over åtte uker med start 27.08.13 og slutt 29.10.13. Dette kaller jeg den andre fasen i prosjektet. Disse datoer var mulig å innfri for barnehagen som ellers hadde mange andre prosjekter på gang. Jeg ønsket selv å bli kjent med barna før jeg startet selve opplegget og gjorde en visitt i barnehagen den 20.08.13. Da jeg startet mine møter den 27.08, hadde jeg to barnegrupper med syv barn per gruppe på 45 minutter hver. I starten opplevde jeg tidsrammen som en stor utfordring. Under det første møte overholdt jeg tidsrammen sånn noenlunde, mens i det andre og tredje møte gikk jeg langt ut over tidsrammen, noe som forhindret meg i å ha refleksjon med pedagoger mellom hvert av møtene. Dette medførte at refleksjonen med pedagogene ikke ble innarbeidet som en del av rutinene når jeg hadde mine møter. Etter hvert ble det mer fokus på å samle materialet som trengtes til forestilling og tiden jeg hadde med barna ble heller fra kl. 09.15 til lunsj, kl. 11.30 uten pausen med refleksjon.

Da jeg kom til oktober/november fikk jeg en ny avtale om å holde visning for en liten gruppe av barna over tre ganger i november. Jeg forklarte barnehagen at jeg i denne fasen jobbet kunstnerisk med materialet med sikte på en forestilling for barna og at det dermed hadde vært stor hjelp om jeg kunne prøve ut visning for noen av barna som hadde deltatt. I disse møtene viste jeg min bearbeiding av perspektiver og innspill som var samlet inn fra møtene. Jeg anvendte her både lys, som ble lånt fra Dragvoll og videofilm under visning. Pedagogene var behjelpelig med å styre teknikken for meg. Her fikk jeg innspill på hva barna ville se mer av og hva de var nysgjerrige på i fortellingen, samt hadde vi noen leker som kunne bidra til dette.

1.2.3. Rom

I andre fase når jeg jobbet med barna hadde jeg disponibelt rom i barnehagen. Jeg brukte samtidig Black Box på NTNU for å lage forløp og opplegg. Bortsett fra det første møte der vi var ute, fikk jeg hver tirsdag holde møtene i det største rommet i barnehagen som personalet kalte "Allrommet". Jeg hadde da også bedt om å disponere et tilgrenset mindre rom som ble kalt "Teateret". Disponeringen av det største rommet i barnehagen var en forutsetning for å kunne i stor grad å jobbe fysisk, med dans, i kombinasjon med fortelling og drama. Barna hadde godt med frirom og dermed stor frihet til å bevege seg. At jeg også fikk fortsette å øve i "Allrommet" gjorde det lettere å jobbe frem forestillingene i relasjon til rommet.



Figur 1, "Allrommet", Fotografi: Sverdrup.

1.2.4. Barnegruppe

Barna jeg jobbet med var de eldste i barnehagen, i alderen fra fire til seks år. I realiteten var de fleste barna fire-fem år gamle ettersom barn starter på skolen når de er seks år. Alderen har veldig mye å si i for hvordan barn kommuniserer. Selv om det er store individuelle forskjeller, så er det ingen tvil om at barna er i en rask utvikling både fysisk og kognitivt, og

at det dermed er forskjell på en fireåring og en seksåring (Høigård, 118, 2013). I mine møter med barna la jeg imidlertid mer merke til individuelle forskjeller mellom barna som rett og slett hadde med ulike interesser og personligheter blant barna å gjøre. Generelt sett var alle barna til stede, nysgjerrige og ivrige bidragsytere uavhengig av alder. Alle barna var flinke til å oppfatte aktivitetene, men stort sett var det de samme barna som var mest nærværende.

1.2.5. Veiledning og assistanse

Veiledning har vært en viktig del av prosjektets utvikling. I startfasen med møtene med barna fikk jeg gode innspill av min veileder Heli Aaltonen på ideer for opplegg, og strukturering av møter. Hvordan selve opplegget fungerte ble eksperimentert med i tilpasning til barna og justert etter egen refleksjon fortløpende i møtene med barna. Jeg fikk mange innspill og måtte selv velge vei og velge hva jeg ville ta med videre i prosjektet. Disse selvstendige valgene fikk meg til å tenke bevisst over hvorfor jeg valgte slik jeg gjorde. Etter hvert i tredje fase av arbeidet fikk jeg også assistanse fra masterstudent i drama og teater Guro Ness på regi og fremføring. Ness innspill ble et viktig bidrag for å få til veien frem mot forestilling. Det ble umulig å se seg selv når jeg stod midt i alt av materiale både som idéhaver, kunstpedagog, skuespiller og manusforfatter. Det var utfordrende å selv være fremfører av eget material, men takket være gode innspill fra ulike publikummere, samt engasjement av daglig leder i barnehagen kom jeg i havn med forestillingen.

1.2.6. De økonomiske ressursene og tekniske ressursene.

I forbindelse med det praktiske prosjektet budsjetterte jeg estimerte utgifter innenfor rammene for tildelte midler for stipend av NTNU og mottok den fulle støtte (Vedlegg 5). Stipendet bidro til at jeg kunne holde en studentassistent, leie inn lystekniker til innspurt, samt leie lokaler i barnehagen til generalprøver. Innhyringen av lystekniker Anniken Arnøy fra teaterhuset Avantgarden var en nødvendighet for å få til det kunstneriske uttrykket med kombinasjonen av bildevisning og lys under forestillingen på eksamensdagen. Tekniker ble leid inn mot slutten av prøveperioden og bidro den siste uka før forestilling med å sette lys på mine fortellende bilder, som vil si forestillingen. I november og desember måned fikk jeg også stor hjelp av NTNUs lystekniker Nils Christian Boberg som bidro til at jeg kunne øve med Dragvoll's lysutstyr i barnehagen. Jeg hadde ønsket å eksperimentere med lys som

kunstnerisk uttrykk, noe Boberg ga gode innspill på. Han hjalp også med transporten av utstyret til og fra, mellom NTNU og barnehagen.

1.3. Forskningsfelt og problemstilling

På bakgrunn av det praktiske arbeidet under høsten 2014 tar problemstillingen i denne masteroppgaven sikte på den kunstpedagogiske delen i prosjektet som i denne teksten dreier seg om å granske og analysere de kunstpedagogiske møtene med barna avviklet i andre fase av prosjektet i perioden 28.08.13 - 29.10.13, som kan formuleres som følger:

Hvordan kan kunstpedagogen bruke metoder av fortellerkunst, danse- og dramapedagogikk for å skape et dialogisk rom mellom seg selv og barna fra fire- til seksårs alderen?

For å svare på denne problemstillingen, har jeg reist forskningsspørsmål som berører tre ulike kjerneområder, der en behandler lekens betydning i skapende prosesser, den andre behandler min rolle som forteller med kunstpedagogisk tilnærming og den siste er rettet mot å si noe om hva aktiviteten innebærer for å undersøke hva slags dialogiske rom som har oppstått.

- 1) Hvilken struktur til metoder av drama, dans, fortelling er nødvendig for å få hentet ut barns frie bidrag?
- 2) Hvilke type rolle bør jeg ha, og hvordan svarer jeg på barns innspill?
- 3) Hvordan oppstår dialogrom og på hvilken måte kan det karakteriseres?

Forskningsfeltet har retning mot didaktikk (Vethal, Paulsen, Linge, Øverbye, 1997, 125). Dette omfatter oppgaven med å finne frem til metoder, tilrettelegging av aktivitet med gruppe og gjennomføring. Dette retter seg særlig mot kunstfagene som kreative prosesser med henhold til å se på metoder som gjør barna til kunstnerisk medskaper av materialet til forestilling. Det har også en side mot samfunnsnyttens når det gjelder om å finne metoder som kan skape dialogiske rom.

1.4. Oppgavens struktur

Kapittel 1; Innledning er redegjørelse for prosjektets bakgrunn, og ytre kontekst som betinger forskningen. I tillegg redegjøres i korte trekk for teorigrunnlag og jeg formulerer problemstillingen og forskningsfelt.

Kapittel 2; Metodedelen redegjør nærmere for forskningsfelt og de praktiske teatermetoder som er benyttet for undersøkelsen. Den kunstpedagogiske prosessen belyses ut ifra metoder for generering av material og hvordan utviklingen har vært.

Kapittel 3; Kapitlet presenterer teoretisk utgangspunkt for prosjektet, tidligere forskning og sentrale begreper min forskning har tatt utgangspunkt i.

Kapittel 4; Dette kapittel er en analyse av noen av møtene, der jeg trekker ut små øyeblikk hentet ut av dialogrommet som jeg mener er representativ for å svare på forskningsspørsmål. Jeg analyserer her øyeblikk av møtene med utgangspunkt i dokumentasjonsmaterialet, som lydtranskripsjon, logg og visuell dokumentasjon.

Kapittel 5; Inneholder konklusjonen og avslutter denne masteroppgaven. Der redegjør jeg for mine funn og gir en antydning av hvordan jeg mener at mitt arbeid og studium kan bidra til ny kunnskap.

2. Næring til vekst: Metoden for arbeidet sammen med barn i kreative prosesser

I dette kapittel redegjøres for sammenstillingen av praksis og teori gjennom en beskrivelse av forskningsmetodologien som har forskningsfokus i praksisen. Siden kjernen for min forskning er mitt praktiske kunstpedagogiske arbeid, danner ”Practice as Research” (Nelson, 2013) det forskningsmetodologiske rammeverk. Prosjektet tar i bruk kunstneriske metoder i praksis i kombinasjon med kvalitative forskningsmetoder. De kunstneriske metoder, med drama-, dans-, og fortellermetoder, har gjennom kvalitative metoder som deltakende observasjon med sanselig etnografisk innfallsvinkel, bidratt til eksperimentering med metodene opp mot min forskningsproblemstilling. Søket var prosessorientert, i forskningen på kunstneriske og kvalitative metoder for å skape material. Jeg har i dette praksisprosjektet på meg flere ulike hatter, tidvis flere hatter parallelt i de ulike faser av arbeidet. I første fase var jeg idéhaver for eget prosjekt og skapte forskningsproblemstilling og arbeidshypotese, i den neste fase kunstpedagog, ”playmaker”, kunstner og reflekterende praktiker gjennom innsamling av materialet i møte med barna. Dokumenteringen av fortellermøtene i barnehagen dannet blant annet grunnlag for råmaterial til manus som jeg i den andre og tredje fasen bearbeidet til kunstnerisk form. Fortellerforestillingen som ble vist i barnehagen, 4.12.13, hadde som hensikt å reflektere over og presentere noen av funnene fra produksjonsprosessens andre fase, kvaliteten i kommunikasjonen mellom meg og barna. Beskrivelse av prosjektet har ved denne oppgaven med bruk av strukturerte analysemetoder muliggjort å begrepsfeste metoder og kvaliteter for å svare på forskningsproblemet. Disse metoder beskrives i analysekapittelet.

I det følgende forklares først kunstbasert praksisforskning. Dette innebærer å omtale hvor jeg befinner meg i det teoretiske landskapet. Deretter gjøres rede for det forskningsepistemologiske ståstedet som danner plattformen til prosjektet. Deretter beskrives de ulike faser i prosjektet hvor jeg har ulike hatter eller posisjoner som danner mitt forskningsdesign. For min kunstpedagogiske praksis beskrives forskerposisjonen kunstner-, forsker-, lærer. Videre beskrives utforming og planlegging av kunstpedagogiske metoder som skaper og genererer materialet. Herunder hvordan konteksten jeg har jobbet i etablerer rammer for praksisforskningen gjennom presentasjonen av diadaktisk relasjonsmodell. Hvordan den kunstpedagogiske metoden kan generere en sirkulær fortellerstruktur som bygger fortellinger i hovedsak gjennom strukturen inntrykk, impuls, ny idé og tilbake til

inntrykk hører også med i dette bildet. Tilslutt forklares hvordan jeg har samlet dokumentasjon.

2.1. Kunstbasert praksisforskning

Siden mitt kunstpedagogiske prosjekt er kjernen for forskningen plasserer jeg meg innenfor et praksisbasert eller praksis-ledet forskningsfelt (Haseman, 2006). Jeg er praksisforsker som anvender kunstneriske, kunstpedagogiske og kvalitative forskningsmetoder. I praksisforskningen anvendte jeg kunstbasert forskningsmetodologi som jeg så i andre omgang distanserer meg fra gjennom å strukturere dokumentasjonen og gjøre en systematisk analyse i denne forskningsteksten. Med begrepet forskning tar jeg utgangspunkt i Raino Malnes, *Kunsten å begrunne*, når en forstår “vitenskap [som] er det samme som omhyggelig og systematisk observasjon. Vitenskap er metodisk bruk av sansene. Den har derimot intet å bestille med spekulasjon og tankeflukt” (Malnes, 2012, 90).

Brad Haseman mener kunstbasert praksisforskning inngår i et performativt forskningsparadigme (Haseman, 2006, 3). Det performative paradigme springer ut av John Langshaw Austins talehandlingsteori, med ideen om performativ aktivitet. Det performative paradigme taler for nødvendigheten av praksis ved at forskningsspørsmål identifiseres og formes først ved hjelp av praksis-ledet prosesser med eksperimentering i praksis-prosess. I følge Haseman: ”There has been a radical push not only to place practice within the research process, but to lead research through practice” (Haseman, 2006, 3). Eksperimentering i praksis-prosess er nødvendig for identifikasjon av forskningsspørsmål. Patricia Leavy mener i motsetning til Haseman at praksisforskning representerer en utvidelse av det kvalitative forskningsparadigme og som dermed utfordrer dennes antagelser om hva forskning og kunnskap er (Leavy, 2009, 9). Praksisbasert forskningsprosjekt starter med et forskningsspørsmål. Dette undersøkes ved å lede forskningsprosjektet gjennom praksis ved for eksempel å anvende etnografiske metoder som dokumentasjonsstrategi og eksperimentering i feltet.

Karakteristisk for kunstnerisk praksis og praksis generelt er at det danner kroppslig, taus erfaring og kunnskap som utforskes i prosessen, noe som tilsvarer subjektive opplevelser og erfaringer. Spørsmålet er derved først hvordan de kroppsliggjorte erfaringer kan danne

utgangspunkt for forskning og hvordan man må jobbe med praksis for å dokumentere material som viser ut over subjektive erfaringer.

Praksisforskningens samspill mellom praksis og teori skaper kunnskapsproduksjon gjennom kunstpraksis, som kan belyses ved Robin Nelsons PaR modell (2013), *Practice as Research*, der tre ulike kunnskapsmodus utgjør forskningsmetodologi. Kunnskapsproduksjon er ikke forskning, men en strukturert måte å jobbe i kunstpraksis hvor praksisforskeren skaper og samler material for å belyse praksisens forskningsfelt fra ulike sider. De tre ulike kunnskapsmodus, 1. ”Know-how”, 2. ”Know-what” og 3. ”Know-that” omkranser kunstpraksis som er kjernen (Nelson, 2013, 37). Praktikerens plassering og veksling mellom de ulike kategoriene skaper dialogisk arbeid med kunstpraksisen. Nelson forklarer det som en multi-modal, dialogisk og dynamisk tilnærming. Til første å vite hvordan -kategori, plasserer Nelson eksperimentell, taus kunnskap, der praksisforskeren prøver ut ulike kunstneriske formuttrykk og metoder. Andre å vite hva -kategori, handler om at praksisforskeren setter seg selv i en reflekterende posisjon, for på den måten å gjøre den kroppslige, interagerende kunnskap i første kategori eksplisitt i ord, for på den måte å se veien videre. Den siste å vite det -kategorien, tilsvarer tradisjonell akademisk tenkning. Forskeren søker i teori, distanserer seg fra sin praksis, skuer den fra et teoretisk ståsted ut ifra forskningsfeltet og ser eventuelle justeringer av forskningsspørsmål, eller ser eventuelle justeringer av praksis på grunnlag av gjeldende teori og målretning. Som praksisforsker trer man inn i de ulike modus og veksler mellom disse i eksperimentering i praksis-prosess. Kunnskapsproduksjon oppstår ikke dersom man kun befinner seg i den første modus ”know-how”, foruten å befinne seg som praktiker i vekslingen mellom kunnskapsmodus der kunnskapsproduksjonen dannes i mellomfeltet. Denne dialektiske vekselvirkningen staker ut videre veiretning for eksperimentering med kunstpraksis som kjernen for forskningen.

Det finnes kvalitetskriterier som validerer praksisforskning. Når jeg nå i denne forskningsteksten finner frem til begreper og fører strukturert analyse er hensikten at kunnskapsproduksjonen oppstår i henhold til Nelsons modell. Betraktninger om validering av kunstnerisk forskning, kan anvendes også i denne sammenheng. Det sentrale for artikuleringen av kunstnerisk forskning som troverdig, dreier seg om dens karakter av å være intersubjektiv (Hannula, Suoranta & Vadén, 2005, 160). Det betyr at praksisen dokumenteres og beskrives etter kategorier som kommuniserer, slik at leseren selv kan gjøre seg opp en mening om dens troverdighet. Noen valideringskriterier tjener som veiledning: 1.

Presentasjon av kontekst og forskningsspørsmål, 2. Troverdighet og forklaring, 3. Indre sammenheng og forskningsretorikk, 4. Overførbarhet og samfunnsverdi, 5. Betydning av forskningsresultater i forskningsmiljøer og kunstbasert forskningsmiljøer (Hannula et.al., 2005, 160). Jeg forholder meg til disse kriteriene. Når jeg forsker på egen praksis gjennom denne forskningsteksten må jeg forholde meg til disse kriteriene for at forskningen skal bli valid.

2.2. Forskningsteoretisk plattform

Redegjørelsen for min inngang til forskning tar utgangspunkt i det epistemologiske ståsted hvorfra jeg skuer verden og anvendelse av praksis som forskning. Under andre praksisforskningsfase brukte jeg sanselige etnografiske dokumentasjonsmetoder: deltakende observasjon, fotografi, lydopptak, loggskrivning. Jeg har et fenomenologisk utgangspunkt og jeg plasserer kroppens tilstedeværelse som betingelse for erkjennelse. Fenomenologisk ståsted tar utgangspunkt i uttrykket 'væren-i-verden', og 'levd erfaring', der vi aldri kan abstrahere oss fra verden. Gjennom sansene har vi tilgang på verden, samtidig står våre omgivelser i ett med oss. Ved at vi interagerer med våre kroppar i verden, for eksempel ved å ta og føle på, forlenges kroppen inn mot det vi interagerer med og blir en del av våre kroppar. Den kunstpedagogiske tilnærmingen setter kroppen i fokus for læring, derav valget om en fenomenologisk inngang som læringssyn og erkjennelse av verden (Jensen og Osnes, 2009; Fredriksen, 2013). Det var nødvendig å ta i bruk kroppen, sette i sving noen kroppslige erfaringer som aktiverte min og barnas sanseapparat og berøring med verden slik at jeg kunne få en forståelse av barnas deltakelse og engasjement med omgivelsene.

Kunnskapsproduksjonen gjennom eksperimenteringen med kunstneriske metoder og etnografiske dokumentasjonsmetoder i praksis har oppstått i interaksjonen med barnegrupper der mitt hovedanliggende var å finne frem til deltakernes forståelse, erfaringshorisont og meningsforhandling. Anvendelse av sanselig etnografi som kvalitativ forskningsmetode var en inngang til å forstå forskjeller i min og barnas sanseerfaringer. Jeg studerer barns levde erfaring med fenomener (Creswell, 2007, 59). Som praksisforsker med aktiv delaktighet i kunstpraksis med barna fortolker og analyserer jeg med den forforståelse av kontekst og fra ståstedet som interagerende forsker, som gjør meg til forskersubjekt i prosjektet.

2.2.1. Forskningsdesign

I første fase er jeg idéhaver og prosjektleder. Jeg gjør avtaler med barnehagen, utformer problemstilling, strukturerer opplegg for møtene med barna og henter kilder. I andre fase er jeg kunstpedagog, forteller, kunstner og forsker på praksisen. Ettersom denne oppgaven tar utgangspunkt i det kunstpedagogiske arbeidet, er hovedvekten på denne delen av arbeidet. Nedenfor vil jeg nærmere redegjøre for min forskerposisjon i relasjon til denne delen. I tredje fase utvikler jeg råmaterialet samlet inn fra møtene med barna, jeg jobber her som kunstner og skuespiller der jeg forsøker se barns perspektiv gjennom det fysiske arbeidet som skuespiller. Jeg oppretter regimøter med masterstudent i drama og teater for å utvikle materialet kunstnerisk. I tillegg holder jeg tre visninger for barna i gruppen jeg har jobbet med for pågående dialog med gruppa om fortellingen. Jeg forsker nå på interaktive samspillformer med barnegruppen til min endelige fortellerforestilling i barnehagen. (Vedlegg 1 og 2) I fortellerforestillingen reflekterer jeg funn og kvaliteter i samspillet barn, voksen opp mot min problemstilling. Målgruppa for forestillingen er barn, men jeg forsøker samtidig å appellere til de voksne, noe jeg fikk mulighet til når jeg også spilte for barnas besteforeldre (Vedlegg 5). I siste fase henter jeg ytterligere kilder, finner begreper og analyserer prosjektet etter strukturerte analysemetoder.

2.2.2. Forskerposisjon: A/R/Topography og sirkulær fortellermetode

I prosjektet har jeg innehatt ulike rolle som kunstner, forsker og lærer. Patricia Leavy forklarer forkortelsen A/R/T, som står for "Artist-Researcher-Teacher", som en spesifikk kategori av kunstbasert kunstpedagogisk forskning (Leavy, 2009, 3). Disse sammenvevde posisjonene som a/r/topographer utgjør i seg selv en metodologi. Irwin og Springgays (2008) fremhever forsker/kunstner/lærerrolle som en levende her og nå undersøkelse som er relasjonell, kroppslig og aktiv involvering. Praksis basert fundament fokuserer på hvordan "theorizing through inquiry seeks understanding by way of an evolution of questions within the living-inquiry processes of the practitioner." (Irwin and Springgay, 2008, p.xxii) Teori og praksis virker på hverandre gjennom metodologien der man transformeres til nye innsikter gjennom praksisen.

Integreringen av lærerrollen- kunstner- og forskerrollen passer fint med mitt prosjekt ettersom jeg har forholdt meg til barn og dermed også forholdt meg til pedagogisk teori og praksis. Forskningen mellom de tre ulike posisjoner har oppstått nettopp i skjæringspunktet mellom de ulike rollene. Dette betyr som lærer/kunstner, å forske på barna som kreativt medskapende gruppe der materialet genereres i prosesser som skaper manus til forestilling,. Samtidig som forskning på tilegnelse av dans og dramaøvelser som skapte samspillet og dialogrommet mellom meg som lærer og barna har det generert material. Jeg har jobbet i kreative prosesser som kunstner og samtidig forsket på bruken av nye metoder for å jobbe med barn. Jeg har eksperimentert med dramametoder, fortellinger og dans som kunstner. Så har jeg prøvd ut metodene som lærer. Deretter har jeg justert metoden og/eller forskningsspørsmålet som forsker i dialog den pågående praksisen. Jeg har funnet forskningsspørsmålene underveis i dialog mellom meg som kunstner/lærer på den ene siden og forsker på den andre.

Som prosjektleder og kunstpedagogisk ansvarlig for møter med barna var planlegging, strukturering av opplegg og gjennomføring av aktivitet i henhold til planen. Samtidig hadde jeg kunstnerisk visjon om å fristille barna slik at de selv følte mestring i samspillformen og kunne bidra fritt med egne ideer på den måte at jeg som kunstner kunne sette sammen ideene til en forestilling.

2.3. Den kunstpedagogiske prosessen: didaktisk relasjonsmodell

Jeg organiserte åtte fortellermøter med en gruppe på fjorten barn fordelt på to grupper i alderen fire til seks år i tidsrommet fra 27.8 til 29.10. Alle møtene er eksperimentelle med tanke på utprøving av ulike metoder. Karakteristisk for de ulike møtene er derfor stor variasjonsrikdom i form og metode. Jeg vil beskrive hvordan den praktiske delen var organisert gjennom en didaktisk relasjonsmodell, (Vethal, Paulsen, Linge, Øverbye, 1997, 125-129), med de seks punktene, deltakerforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosessen og vurderingen som gjensidig innvirker på hverandre.

Jeg planla nøye på forhånd møtene ut ifra deltakerforutsetninger, rammefaktorer og mål. Deltakerforutsetningene var et antall på syv barn fordelt på to grupper. Jeg ønsket at gruppene ikke skulle være for store slik at det var lettere å få bedre kontakt med hvert enkelt

barn. Rammefaktorene var at jeg hadde fått tildelt "Allrommet" (figur 1), der det var mulig å bevege seg fritt fra kl. 09.15 til klokken 11.15. Hver tirsdag over åtte ganger hadde jeg første gruppe fra klokken 09.15 til 10.00 og neste fra kl. 10.30 til 11.15. Jeg tegnet oversiktskart over alle møtene og fant det overordnede tema *reiser* som utgangspunkt for å jobbe med fortellinger. Tema preget både innhold, form og metaforisk sett prosjektet. Det overordnede målet om å få fortellinger fra barn styrte delmålene til de enkelte møtene og førte meg også etter hvert til kjernen av mitt forskningsproblemfelt. Ulike metoder og teorier ga meg ideer til oppleggets struktur. Læreprosessen hadde mål om å få barna til å forstå de strukturer jeg jobbet med, dette handlet om gjennom fysisk bevegelse å oppnå en lyttende, åpen og deltakende atmosfære mellom meg og barna der innspill var velkommen. Derfor jobbet jeg i begynnelsen, mellom første og andre møte, andre og tredje, tredje og fjerde, samt fjerde og femte, totalt fire ganger, alene i planlegging av møtene. Jeg hadde her Black Box ved NTNU, Dragvoll tilgjengelig. Når jeg jobbet alene, var mitt utgangspunkt i en kort fortelling, et bilde, en idé, eller musikk som jeg prøvde ut, videreutviklet gjennom dans og bevegelse av kroppen. Dette gjorde meg bevisst på hvordan jeg ønsket å kommunisere med barna og at det lå mange pedagogiske muligheter i fortellende dans/dramalek. Jeg fikk også her sett for meg hvordan lekene burde struktureres for å skape frirom til barnas innspill. Vurderingene i form av min egen refleksjon, innspill fra pedagogene som fulgte møtene, ga grunnlag for kontinuitet i arbeidet.

Første møte den 27.08.13 organiserte jeg som en utendørs aktivitet der jeg hadde barna fordelt i to grupper á syv barn per gruppe. Jeg hadde på forhånd besøkt noen av barna i barnehagen og vi hadde sammen klippet ut et "fortellertre". Jeg ville vise dem dette fortellertreet og aktiviteten utendørs foregikk dermed rundt et tre, en stor gråor som jeg på forhånd hadde sett meg ut. Målsettingen for møtet var på en rask måte å vekke nysgjerrighet og interesse hos barna. Dette handlet blant annet om etableringen av et utvidet dialogisk rom, der fortellinger var noe vi fant ute i den levende naturen som ga en direkte påvirkning på oss. Etter første møte reflekterte jeg over min rolle og hvordan denne hadde innvirket på barnas bidrag. Jeg stod også igjen med mange ideer fra barna til det tematiske innholdet til neste møte. Jeg jobbet fysisk for å videreutvikle barnas innspill rundt treet og vekke ideer til hvordan det gikk an å jobbe med dans kombinert med fortellinger ved det neste møte.

Andre møte, 3.9.13, ble organisert inne i barnehagen. Jeg jobbet med begge grupper med tema fantasireiser til skogen. Vi brukte musikk og dans og hadde stor plass å boltre oss på.

Møte med treet ute den første gangen hadde gitt noen impulser til fortelling om skog, derav også ideen om fantasireise til skogen. Refleksjonen med overstyring av aktiviteten førte til noen valg for tredje møte der jeg ga barna i oppgave å ta med seg en ting de ville fortelle om.

Tredje møte, 10.09.13, fordelte jeg barna i tre grupper. Jeg valgte å holde møtet i et mindre rom med dunkel belysning for å skape en rolig stemning der vi satt ned og fortalte til hverandre. Målet var å få personlige fortellinger fra barna; jeg-fortellinger. Jeg hentet ideer fra Marit Ulvunds ekko-teater metode (Ulvund, 2013). Refleksjonen i etterkant var at kroppen måtte i bevegelse umiddelbart i fortelleraktiviteten for å vekke lytteevne og konsentrasjon. I de to neste møtene beveget jeg meg tilbake til det store rommet, men koblet fjerde og femte møte sammen gjennom tegneoppgave. Ideen var å fordele opplegget over to møter med hensyn til tidsdisponering.

Fjerde møte, 17.09.13, hadde jeg dermed igjen barna fordelt i to grupper med syv barn per gruppe. Tema for fortellingen var reise mellom hjem og barnehage. Vi improviserte og diktet opp en fortelling sammen ved hjelp av en lek om bevegelse av kroppen, bruk av sansene og avsluttet møtet med tegning. Leken med forslag til hvilken kroppsdel som leder bevegelsen hadde til hensikt å gi et inntrykk der bevegelsen kunne kobles til hvor vi fiktivt befant oss og som dermed skapte en felles improvisert fortelling om reise mellom ulike steder av ulike kvaliteter. Refleksjonen var imidlertid vanskeligheten med å kombinere en fortellende og pedagogisk rolle. Jeg hadde vekket konsentrasjon gjennom en fortellende tilstedeværelse, likevel uten tanke for av oppgaven måtte forklares nøye ved å tre ut av en fortellende rolle i forkant av leken. Dette måtte jeg forsøke å jobbe med til det neste møte, der jeg bestemte meg for at barnas bilder kunne danne et mer pedagogisk og forståelig utgangspunkt for oppgaven.

Femte møte, 24.09.13, brukte vi tegningene fra fjerde møte til å dikte reise fra hjem til barnehage sammen gjennom en lekeimprovisasjon der jeg benyttet barnas tegninger mens jeg diktet. Jeg styrte fortelling, men hvert barns bilde ble trukket inn for å få innspill fra barnet som tegnet bildet. Opplevelsen var at når barnas bilder ble trukket inn i fortellingen jeg fortalte, vekket det interesse hos hvert enkelt barn og jeg fikk høre hva de hadde tenkt med bildet. Dette satte meg i en dialog med barnet sammen med hele gruppa. Refleksjonen var imidlertid at jeg ville få bedre kontakt med hvert enkelt barn i mindre grupper, derfor bestemt jeg meg for samtale til det neste møte.

Sjette møte, 15.10.13, ble av praktiske årsaker flyttet til 22.10. Jeg deltok imidlertid denne uka, uke 42, på en uforpliktende tur sammen med barnegruppa til Rotvollstranda. Jeg planla en aktivitet om å samle inn gaver til treet vi hadde besøkt det første møtet. Barna fikk også ta med seg lydopptakeren for å snakke inn hva de fant. Her fikk jeg samlet inn mange fine forslag gjennom førstehåndsberetning fra barna direkte i lydopptakeren. Etter funnene fra lydopptakeren bestemte jeg meg for samtale til neste møte med forsøk om å gå direkte inn på barnas opplevelser og bilder av det levende treet vi hadde besøkt ved det første møtet.

Syvende møte, 22.10.13, som ble mitt 6. møte med barna hadde jeg samtale med to og to barn, med ulik fortelleroppgave. Jeg linket oppgavene tilbake til treet og fikk mange flotte historier om treet vi hadde besøkt det første møtet. Jeg fikk her innblikk i hva som hadde gjort inntrykk på barna fra mine møter.

Åttende møte, 29.10.13, hadde jeg kun møte med fire av barna med tegning og kart over barnehagen der barna fikk i oppgave å fortelle og vise meg reisen de hadde tegnet. Hensikten med møte var å se hvordan deres perspektiv og indre kart artet seg.

2.3.1. "Røttene blir til": barnegruppa og igangsetting av inntrykk.

Min primære forskningsmetode dreide seg om agerende handling som kunstpedagog i samspill med barna og hvordan jeg kunne jobbe i en kreativ prosess med barna som kunstnerisk medskapende gruppe. Jeg ville forske på den voksnes kontakt med barnas perspektiv gjennom metoder som tilrettela for barns uttrykk og måten de så på verden gjennom fortelling. Fokusområdet var å aktivisere barna til å komme med egne fortellinger. Forskningsmetoden dreide seg om eksperimentering med ulike kunstneriske strategier og samspillformer mellom meg og barna.

Jeg bygget opp et rammeverk for samspill, for innspill og dialog. Det sentrale var fokus på aktivisering av kroppen, den improvisatoriske kroppen i fysisk samspill mellom hverandre og mellom oss og omgivelsene. Ross teori (1978) om kreative prosesser danner utgangspunkt når jeg analyserer arbeidet. Impulser skapes gjennom inntrykk og tanken er at ingen fantasi

eller ideer eksisterer som ikke først har vært erfart (Vygotskij, 2010, 19). Treet vi besøkte fikk en sentral eksistens for oss som gruppe fordi vi opplevde treet sanselig. Jeg satte i sving noen inntrykk for å gi barna impulser, før jeg forventet å få noen fortellinger. Ved det første møtet oppstod fortellinger når vi lyttet til naturen. Deltakelse ute i naturen, ble en samtale med den levende naturen, der dialogen mellom meg og barna ble utvidet gjennom metoden å satte fokus på våre sansers møte med det levende. "Røttene" til de andre møtene ble formet ved det første møte og ga et godt rotfeste for de neste møtenes arbeid i en kreativ prosess basert på inntrykk og uttrykk. Nedenfor i teorikapittelet ønsker jeg nærmere å beskrive Ross teori og på hvilken måte jeg har hentet inspirasjon fra modellen.

2.3.2. "Røttene henter næring og vokser": reflekterende praktiker former sirkelen.

En sentral faktor som har innvirket på møtenes innhold og progresjon er min egen refleksjon over praksis, både bevissthet om refleksjonen som oppstår underveis i møtene, preger denne umiddelbart og refleksjonen i etterkant av møtene. Som reflekterende praktiker i etterkant av møtene har det blitt ført en strukturert logg med to-felt system av faktiske hendelser på den ene siden og refleksjon på den annen. Jeg har så evaluert møtene opp mot måloppnåelse. Refleksjonen har hjulpet meg til å se hvordan refleksjonen i seg selv virker på samspillet umiddelbart i møtene og samtidig satt meg i stand til i etterkant kritisk å reflektere over hva som egner seg og hvordan det videre opplegget med barna utformes for å svare til forskningsfeltet.

Refleksjonen har også vært en sentral forskningsmetode for å videreutvikle materialet. Dette er narrativ loggskrivning i etterkant av møtene (Støren, 2013). Dette selvstendige arbeidet har samtidig vært en fortellende logg over situasjoner eller øyeblikk fra møtene som bidro til å gi impulser, ideer eller minner fra egne barndomsopplevelser. Denne refleksjonen har bidratt til min rolle som kunstner. Som kunstner har jeg oppfattet at det først er gjennom denne narrative refleksjonen over inntrykk og innspill at barnas ideer kan videreutvikles. Barnas innspill blir min kilde til inspirasjon og nye ideer først når jeg kan føre dem inn i mitt narrativ. I den narrative loggen trer jeg inn som forfatter ved at jeg bevisst legger et bestemt perspektiv på et øyeblikk eller en hendelse og forsøker skape en fortelling ut fra perspektivet. Denne loggen prøves deretter ut av meg som skuespiller, gjennom at jeg forsøker å jobbe ut fortellingen i kroppen, med tanke på opplegg og struktur til det neste møte med barna. Når

jeg bevisst tenker ut bevegelse av kroppen og endringene i bevegelse i ulike nivåer, tempo og takt legger dette ytterligere perspektiv på narrativ logg og bidrar til å dvele ved et bestemt fokus i loggen. Dette kan være for eksempel det øyeblikk når barna fant en snegle. Jeg forsøker ut denne sneglas perspektiv gjennom kroppen, noe som anvendes som opplegg i møtet.

Det er vesentlig at jeg jobber selvstendig mellom hvert møte som videreutvikler ideer og tar tak i refleksjonen fra det eksisterende møtet. På denne måten gjør jeg meg selv til pådriver av aktivitet i gruppen noe som tilslutt begrunnet at det var jeg selv som fremførte materialet som ble samlet inn. Og det var også her hovedfokus for forskningen befant seg. Mellom meg som forskersubjekt og ”innspillende playmaker” og barna som kreativt medskapende kunstnere: hvordan skape de magiske øyeblikkene der barna og jeg finner en dialog?

2.3.3. Om å dvele ved trestammen og i det magiske hulrommet i stammen: metodehåndbøker anvendt som opplegg for møter

Møtene har tatt utgangspunkt i en bestemt fortelling som struktur for opplegg. Med det menes for det første at jeg har opptrådt i en fortellerrolle i møtene med barna og styrt deres oppmerksomhet gjennom fortelling, dans, og drama. På denne måten ville jeg fremkalle barnas selvstendige formuttrykk. For det andre innebar dette å finne leker, hentet fra ulike håndbøker (Wigert, 1982, Wrigley & Mors, 2007, Viitala, 1998, Nissen, 1975), som kunne innpasses den narrative strukturen for opplegget. Lekene hadde fokus på å vekke sanser, bevissthet om egen kropp og uttryksmuligheter for å kunne skape barnas innspill og undring over erfaringer. Lekens plass i fortellingen hadde potensiale til å igangsette en dialog mellom meg og barna om barns undring og innspill. Leken handlet også om repetisjonen av en situasjon fra fortellingen som jeg fortalte. Meningen var at leken kunne skape indre bilder hos barna som igangsatte impulser til å komme med innspill til felles diktning.

2.4. Dokumentasjon

Dokumentasjonen er et resultat av innsamlet materiale i form av logg, lydopptak og bilder som jeg har analysert og hentet ideer fra, og samtidig anvendt dokumentasjonsverktøy aktivt for å skape materiale til forestilling. Jeg har anvendt lydopptaker til hvert møte med barna,

billedtaking, både i møtene og selvstendig etter møter, samt loggføring både reflekterende og narrativ logg. Analysen av dokumenteringen har et sanselig etnografisk fokus (Pink, 2012). Jeg sammenholder multimodal dokumentasjonsmateriale; logg, bilde og lyd for å se på hvordan barna sanselig ga uttrykk for ideer og impulser i interaksjon med omgivelsene, meg og de andre barna i motsetning til min sanselige tilstedeværelse i oppfatningen av inntrykk. Etersom jeg ønsket at barna skulle være medskapende i skapelsen av forestillingsmateriale, det være seg at det var deres fortellinger, ideer og bilder som kom til uttrykk, eksperimenterte jeg tidvis med dokumenteringen. Oppgaven var å fange opp disse sanselige ikke-visuelle øyeblikkene (Pink, 2012, 99). Sarah Pink setter fokus på hvordan den visuelle, auditive dokumenteringen engasjeres direkte som forskning, og ikke som et observerende, objektiverende verktøy, men som veier til multi-sensorisk viten. Ideen om å få tak på barneperspektivet førte meg til integreringen av lydopptakeren som en walkie-takie på femte møte, den 24.09.13, der vi i det strukturerte lekemøtet mot slutten lot som om vi var reportere og måtte sende bevis for stemningen inn til en hovedsentral. Selv om denne ideen delvis ble brukt også i forhold til billedtaking, på det tredje møtet, 10.09.13, hvor barna tok bilder selv, fant jeg at det ikke var vesentlig for dokumentasjonen og prosjektets utvikling at denne ble integrert som del av møtene. Jeg står derfor igjen med et bredspektret materiale, der jeg i denne teoretiske delen, og i den følgende analysen har valgt ut et minimum, fire av en sirka tohundre bilder. Hva gjelder lydtranskripsjonen velger jeg å analysere det jeg vil kalle øyeblikk fra møtene som jeg mener belyser problemstillingen.

2.4.1. Logg

Kunstbasert praksisforskning handler blant annet om forskerens egen relasjon til forskningsfeltet i form av å være en medvirkende faktor til forskningsfunn. Hannula et.al. skriver at det handler om å få en forståelse i motsetning til å måle noe for å oppnå størst mulig objektivitet. "The starting point for artistic research is the open subjectivity of the researcher and her admission that she is the central tool of the research. The goal is not so much about measuring the research object, but understanding it" (Hannula et al., 2005, 159). Kunstneren setter seg selv i relasjon til forskningsproblem gjennom bruk av sitt kunstneriske materiale. Loggføring har vært et verktøy for å sette meg selv i relasjon til den kunstneriske prosessen, både gjennom kritisk refleksjon over møtene med barna og for å generere materiale. Jeg deler loggføringen både inn i refleksiv og i narrativ logg.

Den refleksive har fungert som en dagbok, der jeg har skrevet ned umiddelbare tanker, følelser, frustrasjoner, og veien videre for å skape materialet nødvendig for prosessen. Nesten hver dag har jeg skrevet denne refleksjon i en separat bok for dette formål. I tillegg har jeg ført en systematisk logg over refleksjonen som oppstod i praksis. Denne tar utgangspunkt i begrepet den reflekterende praktiker slik begrepet er bruk av Donald A. Schön (2001). Hensikten har vært å sette ord på den tause kunnskapen som oppstod i møtene og som bidro på en selv-kritisk måte å forbedre praksis og skape bevissthet om refleksjonens innvirkning underveis i møtet (O'toole, 2006, 21). Denne systematiske loggen ble ført hver tirsdag umiddelbart etter møtet parallelt med transkripsjon av passasjer som var interessante for forskningsspørsmål. Jeg måtte imidlertid "holde tunga rett i munnen" når jeg også anvende transkripsjon av lyd som en metode for å trekke ut innspill og fortellinger fra barna som kunne danne råmaterialet til forestillingsteksten.

Den narrative loggen har derimot vært en metode for å se de små øyeblikkene i hvert møte, forstørre dem gjennom å skape min fortelling om de små øyeblikkene i form av fenomener som uventet oppstod. Jeg tok her utgangspunkt i Støren (2013), med ideer om den narrative loggen som et bevisst valg av perspektiv i fiktiv form på det aktuelle fenomenet jeg syntes var interessant. Det narrative ble skrevet hver uke med utgangspunkt i ett aktuelt øyeblikk, til sammen fem slike logger. Hensikten med denne loggføringen var å sette i sving ideer til nye fortellinger som både kunne anvendes i påfølgende møter med barna og som kunne skape material til forestillingen.

2.4.2. Lydopptak

Jeg hadde en lydopptaker liggende i rommet, eller på meg alt ettersom hvor jeg befant meg. Jeg tok opp hele møter og fikk store mengder lyd å transkribere. Totalt har jeg 18 lydopptak med varighet på alt fra 50 minutter til 1 1/2 time. I etterkant av møtene lyttet jeg gjennom lydopptakene, mens jeg skrev ned øyeblikk som var relevante i forhold til fortellinger og innspill som var av barnas eget initiativ. Transkripsjonen av lyd hadde også til hensikt å reflektere mitt problemfelt ved å trekke ut de øyeblikk av møtepunkter som igangsatte dialog. Jeg lette også etter situasjoner der jeg ikke var observant på barnas innspill og situasjoner der

jeg hadde god kommunikasjon. Jeg analyserte min kunstpedagogiske rolle gjennom loggføring med et to-spaltesystem, slik beskrevet ovenfor.

Som jeg nevnte innledningsvis i dette avsnittet om dokumentasjon forsøkte jeg etter hvert også å la barna få styre lydopptaker selv gjennom at vi brukte den direkte inn i fortellingen vi diktet og lekte sammen. Jeg fant at de gangene det fungerte var det i seg selv et vitneprov på at jeg hadde oppnådd målet om å skape dialogrommet der barna aksepterte fiksjonen og vi forhandlet gjennom lydopptakeren. Denne bruken av lydopptakeren var imidlertid som nevnt ikke essensiell for å fange det problemfelt min oppgave dreide seg om.

2.4.3. Billedtakning

To pedagoger som deltok under møtene tok også bilder. I forhold til etiske retningslinjer for publisering ble det tatt bilder av aktiviteten og så langt det lot seg gjøre ikke av barnas ansikter. Jeg bad pedagogene fange øyeblikk som belyste aktiviteten slik at jeg i ettertid hadde materiale til analyse og til forestilling. Likesom for lydopptak hadde jeg i ett av møtene utstyrt barna med kamera der de selv skulle få ta bilde av seg selv og gjenstanden de hadde fortalt om. Hensikten var i ett og alt at det var barnas materiale og barna som skapte det, derav også at de selv skulle få dokumentere det fra deres perspektiv. Flotte bilder ble tatt og ble bruk som material i den endelige forestillingen.

2.5. Etikk

Før prosjektet startet ble barnas foreldre kontaktet med sikte på å få godkjenning for utvikling av fortellerteater med barns medvirkning, bruk av bilder og lyd. Denne bruk av barns evner og kunnskaper krever at forskerne følger de forskningsetiske regler (Backe-Hansen, 2012). Det er tale om godkjenning mer allment før arbeidet starter, men også for nye og uforutsette forhold som kom til etter hvert. I henhold til retningslinjer nyter barn godt krav som gjelder i forhold til forskning på voksne i tillegg til særlig vern som følger av retningslinjene punkt 12. Det stilles krav til alderstilpasset informasjon, og der barna forstår rekkevidden av det må også barna informeres og uteskes sin mening. Jeg har vurdert det slik at barna i denne aldersgruppe har få forutsetninger for å oppfatte rekkevidden av eget

samtykke og jeg har derfor utelukkende forholdt meg til foreldrene og barnehageansatte. Da barnehagen ikke ville at jeg tok videofilm av møtene, satte det føringer for i hvor stor grad jeg kunne fange opp arbeidet. Bruken av bilder og lyd ble imidlertid godkjent av de foresatte på grunnlag av stilltiende samtykke (vedlegg 3). En slik form for samtykke ble av barnehagen ansett som uproblematisk.

3. Det spirende treet i dialog med barns undring: teori

Praksis befinner seg i et teoretisk landskap og har sitt utspring i noen teorier innen tilsvarende felt, som jeg i dette avsnittet vil presentere. I kapittelet vil jeg redegjøre for teori som kan bidra til å forstå og utdype mitt praktiske fortellerprosjekt i barnehagen. Jeg trekker veksler på ulike teoretiske posisjoner i ulike fagområder, som har preget og formet min praksis fra ulike sider. Jeg har hatt en fot i pedagogisk landskap, og en fot i språk/dialogteoretisk landskap, samtidig som armen har strukket seg mot teorier om kreative prosesser.

Den pedagogiske foten har tatt steget innom et vidstrakt hav av teorier om lek, lekpedagogikk og kunstpedagogikk og jeg har måttet skjære gjennom, velge vei. Jeg presenterer først mitt utgangspunkt gjennom Faith Gabriell Guss standpunkt, for deretter å belyse nåværende praksis formidlet i Lise Hoviks artikler om interaktive babyteaterforestillinger, som tydelig har likhetspunkter med eget prosjekt. Ettersom denne teoretiske refleksjonen ikke tar utgangspunkt i min forestilling, men har fokus på møtene med barna i den kunstpedagogiske prosessen, ønsker jeg særlig å belyse et sentralt dialogteoretisk aspekt ved arbeidet som prosess fremfor arbeidet som produkt. Det er ”forskerfoten” som har tatt steget inn i dette landskapet når jeg hevder at det dialogiske rommet utgjør kjernen for min kunstpedagogiske praksis. Igangsetting av dialog har vært en betingelse for arbeid i en kreativ prosess med barna som min kunstnerisk medskapende gruppe. Gjennom teorien vil jeg si noe om betydningen og meningen av å gjøre barna til kunstnerisk medskapende gruppe i møte med meg som ”playmaker”, skuespiller, eller improviserende aktør. Jeg vil belyse mitt utgangspunkt i synet på dialog gjennom dialogfilosofisk teori i forhold til hvordan dette synet har influert på praksisen og hva jeg ønsket å gi barna gjennom møtene med meg.

Når jeg har stått med beina i så ulike teoretiske felt har disse teoriene utfyllt hverandre og hjulpet til å se prosjektets sammenvevde betydning. Dialog forenes med teorier om lek i kunstpedagogisk lys gjennom definisjonen av prosjektet som et arbeid i en kreativ prosess sammen med barna som min kunstnerisk medskapende gruppe.

Strukturen i dette kapittelet av oppgaven gjør først rede for Ross teori (1978) om kreative prosesser, som utgjør et grunnfundament for min kunstpedagogiske praksis og som anvendes i min analysedel. Deretter vil jeg se på forskning som ikke anvender Ross teori direkte, men

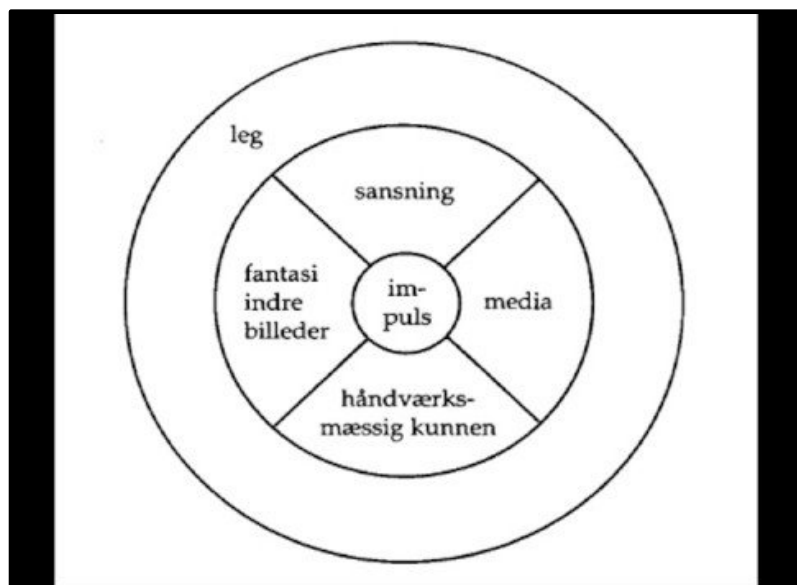
som jeg mener faller innenfor mitt forskningsfelt i kreative prosesser. Tilslutt vil jeg belyse kreative prosesser som dialogskapende arbeid gjennom flere dialogteoretiske utgangspunkt.

3.1. Kunstpedagogen og kreative prosesser

En kunstpedagog er særlig bevisst sanseerfaringer gjennom estetisk arbeid og formuttrykk for på den måte å skape bevissthet om et sanselig nærvær med sine omgivelser, andre og seg selv i dialogisk følsomt uttrykk. Guss fremhever kunstpedagogisk tenkning og når hun viser at kvaliteten ved leken en kunstpedagog streber etter, er en ganske annen enn den rent lekpedagogiske. Guss uttrykker følgende: "[..]en kunstpedagog vil si at læringsprosessen i barns lek skjer via estetiske elementer" (Guss, 2003, nr. 29, s. 15). Fokus på de estetiske kvalitetene gjør det mulig at en kunstpedagog er seg særlig bevisst sanseopplevelser, det vil si inntrykk og hvordan dette forgreiner seg i en dramatisk form, som er uttrykket. Hensikten er at barnet gjennom uttrykket får en opplevelse av egen skapende handling fordi den spilles videre på av andre i samhandling med gruppen og omgivelsene. I forhold til mitt prosjekt handlet det om å skape sanselige tangeringspunkter mellom meg og barna, og mellom oss og naturen, som gjennom dans og drama i improvisatorisk lekform skapte indre bilder som dermed igangsatte forslag til videre handlingsforløp.

Som kunstpedagog jobber jeg i en kreativ prosess med barna som kunstnerisk medskapende gruppe. Ross gjør i boka *The creative arts* fra 1978 rede for kreative prosesser ved en kunstners arbeid og i undervisning av kunst. Gjennom en modell presenteres sentrale aspekter ved kunnskapsproduksjonen i kunstpedagogisk arbeid. Det gjøres rede for hva læring gjennom kunst består i. Modellen gir uttrykk for et sentralt prinsipp innen kunstpedagogikkens målsetting om å sette elevene i stand til selvstendig skapende arbeid og selv se rammene og veiene i kreative prosesser, foruten kun innlæring av representasjoner; ren techne (teknikk). Med det plasserer jeg meg ikke innen mimetisk kunstpedagogikk (Torgersen, 2011, 10). Estetisk erfaring innen transformativ teori (Illeris, 2013) skapes i selve erfaringsprosessen med det uttrykk det jobbes med. Transformasjon betyr omdanning, eller en endring i bevegelse når nye oppdagelser får feste seg i kroppen. Betydningen av læring i kunstneriske prosesser betones av Ross særlig med henblikk på ett aspekt ved menneskets vesen, som følelsesvesen, i det at vi forholder oss følsomt til omgivelsene. Transformasjon kan i forhold til Ross teori uttrykkes som endring gjennom utvikling av følelsesintelligens i

arbeidet med inntrykk og impulser. Nedenfor er Ross modell for arbeid i kreativ prosess hentet fra internett (<http://www.google.no/search?q=ross+modell>)



Figur 2, Modell av kreative prosesser av Ross (1978).

I figur 2 er en modell av Ross' teori av skapende prosess. Den handler om å ta tak i en impuls og utvikle impulsen gjennom de kreative fagområdene. Impulsen oppstår av noe som gjør sterkt inntrykk på oss i form av dype følelser. Han skisserer hvordan impulsen utvikles gjennom arbeidet og skaper nye inntrykk som igjen bringer en kreativ prosess i fremadgående spiral idet den utvikler følelsen intelligent. I stedet for å undertrykke følelser handler det om å se følelser som mulighet til endring gjennom å ta tak i impulsene som ble satt i gang av inntrykket. De fire hovedkategorier, sansning, media, håndverksmessig kunnen og fantasi/indre bilder utgjør bestanddeler i det kunstneriske arbeidet. I den kreative prosessen jobber man med disse kategoriene der sansningen av et umiddelbart inntrykk danner basis for den skapende prosessen som igangsetter impulser. Man finner et estetisk uttrykk for å bearbeide inntrykket og gi det et foreløpig uttrykk, som er arbeidet med mediet. Uttrykket virker tilbake, man stiller seg selv ovenfor resultatet og skuer det, noe som gir et nytt inntrykk. Dette kan igjen avføde et nytt uttrykk og slik går prosessen sirkulært i stadig dialog med kunstformen. For det første viser dette arbeidet med inntrykk og impuls en fenomenologisk tilnærming i form av at sansningen er det som danner betingelsen for inntrykket. Og for en kunstpedagog er det den sanselige estetiske kvaliteten som erfares i øyeblikket. Abram utdyper Maurice Merleau-Pontys teori som sier at det sansbare for oss

ikke er en passiv, objektiv størrelse, men i stadig endring som aktiv persepsjon i tosidig møte (Abram, 2005, 63-64). Altså de inntrykk, og kvaliteter vi erfarer i øyeblikket ligger i tingene og naturen selv, men de blir først en sanselig estetisk kvalitet når vi oppdager den gjennom våre kropper og sanser. Jeg henviser her til det første møte jeg hadde med barna rundt et stort tre. Nettopp fordi jeg bevisst tok i bruk egne sanser og veiledet barnas sanser som åpning for å oppleve inntrykket kom treet gradvis til syne for barna som sanselig estetisk kvalitativt møte.

For det andre bygger Ross teori bro til min sirkulære fortellermetode gjennom tydelige paralleller ettersom leken er sentral i modellen. Inntrykket kommer til uttrykk gjennom en form, man leker seg med en form for å bearbeide inntrykket. For det tredje vil jeg hevde at leken ut ifra Guss henvisning til de estetiske kvaliteter i den, kan utgjøre et medium i kunstnerisk forstand. Barns lek kan i seg selv være en måte å bearbeide – og ikke minst – forstå og fornemme kvaliteten i sanseintrykk.

3.2. Lekens dramaturgi: tidligere og nåværende forskning på samspillformer barn og voksen

Når jeg har hatt mål om å utvikle kvalitativt estetisk gode møter som skaper spennende dialoger med barn har jeg tatt utgangspunkt i en didaktikk som baserer seg på det barn kan aller best, nemlig å leke. Guss (2003) og Hovik (2005) har forsket i lekens estetikk og strukturell form. Guss forklarer i en artikkel i "Dramablad" begrepet lek og hvordan den arter seg. Hun henviser til Hans-Georg Gadamer i sin oppfatning av leken som en frem-og -tilbake bevegelse slik som for eksempel når to spiller ball med hverandre. "Leking betyr å bli ved den frem-og-tilbake bevegelsen som oppstår mellom impulser, enten impulsene oppstår i fysisk handling eller i mental handling" (Guss, 2004) Lekens fortsettelse og utvikling skapes gjennom impulser som enten er ytre fysiske stimuli eller også indre bilder som dukker opp gjennom leken. Dette er et viktig utgangspunkt når man strukturerer et narrativ eller tar utgangspunkt i et eksisterende narrativ som forløp til et arbeid med barn. Det didaktiske opplegget må ha disse frirommene i seg som åpner for lek og spontanitet og som dermed setter barn i forhandling med fortellingen. Narrativ tenkes ofte som et lineært handlingsforløp med eksposisjon, utvikling, opptrapping, klimaks, vendepunkt og oppløsning (Aaltonen, 2011, 18). I barns lek kan det imidlertid foregå en samtidighet i bruken av de dramaturgiske elementene tid, rom, kropp og ulike fiksjonelle virkemidler som fiksjonalitet,

metafiksjonalitet, etterligning, fortelling, intertekstualitet, spenning og stil (Hovik, 2005, 206) For eksempel kan leken føre til småfortellinger som sporer av fra et tenkt hoved-narrativ og utforskes inngående gjennom en ny sammensetning av de dramaturgiske elementene. Leken kan plutselig endre stil hvor deltakernes interesse og engasjement oppstår nettopp i endringene enten de er kroppslige, eller skaper spenning ut fra en lek med nye sammensetninger av elementer.

Maybritt Jensen og Heid Osnes (2009), setter fokus på leken som fysisk, sanselig og kroppslig i en her og nå tilstand. Altså, har leken betydning i seg selv, fra barns perspektiv, fysisk stimulerende og gledespredende fantasivekkende aktivitet. Videre trekkes det veksler på Guss' teorier om lekens estetiske dimensjoner (Jensen & Osnes, 2009, 76) når hun ser på barns lek i relasjon til hvordan pedagogen kan ta utgangspunkt i barns lek som læring. Med utgangspunkt i barnet som et selvstendig subjekt som tenker, "sanser" og "føler" gjennom sin kropp tas det utgangspunkt i en fenomenologisk inngang til leken. Med det menes at leken igangsetter kroppslige erfaringer med oss selv og med verden. Og det er først gjennom kroppen verden fremtrer for oss (Jensen og Osnes, 2009, 63). Denne frie, spontane lekende formen der jeg leder barna gjennom hurtige skift med kvalitetsendringer i bruk av kroppen har preget mine møter. I korte trekk har øvelsene jeg anvendte og min holdning som leder i hovedsak vært styrt etter ide om igangsetting av kroppen i kvalitativ bevegelse i interaksjon med hverandre og omgivelsene:

- Sanselig oppdagelse av kroppen og sine omgivelser gjennom bevegelse: Jeg tenker her på interaksjon med omgivelsene ved bevegelse.
- Kvaliteten i erfaring av kroppslige forandringer gjennom sansene: Jeg tenker her på bevegelsesforandringer, tempoforandringer, nivåforandringer, lydforandringer.
- Lekens spenningsoppbygging i narrativ struktur og et mangfold fiksjonslag i leken: Jeg tenker her på de indre bildene som gis et uttrykk gjennom språket i kroppen.

Som Hovik presiserer ligger utfordringen for den voksne å kommunisere med barna gjennom deres dramatiske språk for først på den måte å skape et uttrykk som barna forstår og på den måte igangsetter dialog. "Med lek som dramaturgisk veiviser kan voksne stille seg på barnas side i den skapende prosessen, noe som også vil innebære å gå i skapende dialog med barna" (Hovik, 2005, 208). Hovik skriver om interaktiv småbarnsteater basert på praktiske prosjekt,

forestillinger (2008). Hovik inviterer blant annet i forestillingene *De røde skoene* (2008-2010) og *Mamma danser* (2012) de minste barna til aktiv medvirkning og deltakelse med kunstutøverne gjennom en installasjon på scenen. Fokus er på det interaktive samspillet potensiale til småbarns direkte sanselige opplevelse i møte med improvisasjonsaktører på scenen. Forestillingsformens idékonsept med interaktive samspillformer danner grunnlag til å jobbe med en slik form med flere møter over et tidsspenn, slik jeg gjorde det i mitt kunstpedagogiske prosjekt. Selv om Hovik ikke direkte anvender Ross teori, mener jeg hun indirekte befinner seg i dette landskap i sin forskning på forestillingsformens interaktivitet med småbarn som igangsetter inntrykk som gir impulser og genuine uttrykk. Hovik og Lise Nagel viser gjennom en modell at interaktivitet beveger seg på kontinuumet fra full kunstnerisk kontroll til barnas kaotiske lek og presiserer at suksessen med interaktive former krever at utøvernes bevegelse inn i denne risikozonen er et bevisst kunstnerisk middel. Dette etablerer rammer for formålet som er å møte barnas fantasi eller fysiske påfunn (Nagel & Hovik, 2014). For mitt prosjekt tilsvarer dette søket etter interaktive fortellende danse, og dramapedagogiske metoder som gjorde de eldste barna i barnehagen, til kunstneriske medskapende aktører i samspill med meg. Jeg beveget meg mellom rolle som fortellerpedagog hvor jeg tok styringen i fortellerøvelsene med deltakelse fra barna gjennom speiling av fortellende handlinger mens jeg improviserte, til øvelser av lek i en åpen improviserende form der jeg ikke styrte annet enn gjennom å stille spørsmål, eller selv kommer med forslag når vi stod fast.

Med utgangspunkt i min ”playmakerrolle” basert på kunstpedagogisk verktøy for struktur og forløp kan barns medvirkning gjøres til en realitet. Hoviks forestillinger vekker til live et magisk rom for barna gjennom at barna selv interagerer kroppslig med gjenstander og improvisasjonsaktørene på scenen. Dette magiske, billedlige ligger også i fortellerteaterets natur. Fortelleren forsøker å gi tilhørerne indre bilder gjennom kommunikasjonen av fortelling. Michael Wilsons (2006) redegjør for debatt om forskjell og likheter mellom fortelleren og skuespilleren, der jeg tar utgangspunkt i at fortelleren yter en direkte opplevd kontakt mellom fremfører og tilhørere som foregår i nåværende rom og tid, dermed med interaktivt potensiale, og at det handler om bruk av språket som fortelling for å vekke til live indre bilder hos tilhørerne (Wilson, 2006, 44). Å jobbe med fortelling som kreativ prosess med barn som kunstnerisk medskapende deltakere har dreid seg om å være i lek med fortelling.

Jeg vil i det følgende presentere ulike teorier om lek som skaper av indre bilder, symboler og fantasi som gjøres til gjenstand for dialog.

3.3. Den symbolske leken, naturopplevelsens inntrykk og fortelling

Her presenteres hvordan barn i den symbolske leken bruker språket i overført betydning ut ifra sammensetning av ulike elementer som indre bilder, inntrykk og fortellinger og hvordan det kan relateres til naturopplevelser.

Med uttrykket symbolsk lek menes å late som om noe er noe annet enn det faktisk er og i denne handling ligger fantasi (Öhman, 2012, 129). Teaterregissøren Konstantin Stanislavskij har skrevet om skuespillerens arbeid med utvikling av indre forestillingskraft som verktøy for tilegnelse og utvikling av rolle (Stanislavskij, 1988). Lignende er betingelsen for mitt arbeid med fortelling i dans og dramalek at barna godtar at vi later som om og dermed forestiller oss fortellinga vi improviserer frem i øyeblikket.

Guss forståelse fremhever leken som språklig symbolsk utvikling om forståelsen av verden. ”Svakheten i betegnelsen rollelek ligger i at den indikerer hovedsakelig at barn tar roller i sin dramatiske lek. Ved å ha øynene opp for kompleksiteten i lekens symbolspråk ser vi at en lekesevens innebærer mye mer enn agering i rolle” (Guss, 2003, nr. 29, 45). Ved å poengtere nyansen i forståelsen av barns lek får Guss frem at det foregår en bearbeiding av inntrykk som settes sammen gjennom ulike symboler til et intertekstuel uttrykk. I hovedsak oppstår det gjennom å ta ut et inntrykk og symbolet av dette inntrykket og plassere det inn i en annen kontekst, eller å veve sammen flere fortellingens elementer i en ny fortelling.

Å arbeide med et faktisk levd inntrykk som danner et felles symbol etablerer felles knutepunkter for kommunikasjon mellom voksne og barn. Det å etablere inntrykk gjennom barns møte med den levende naturen egner seg særlig for å skape egne fortellinger sammen med barna. Dette er fordi møte med naturen er et levende tosidig møte som inneholder mange symbollag. Lasse Tomas Edlev (Edlev, 2008, 97-100) mener de fire symbollag, det personlige, det relasjonelle, det kulturelle og det universelle i prinsippet er parallelt representert i en naturopplevelse. Det personlige symbollag kan under en naturopplevelse bli

satt i fritt spill gjennom assosiasjoner og symbolikk. Det relasjonelle kommer til uttrykk gjennom måten inntrykket danner sosialt samspill og måten gruppa relaterer seg til opplevelsen. Det kulturelle symbollag kan være eventyr eller andre forestillinger som farger naturopplevelsen, mens den universelle er vårt tidløse underliggende språk om naturfenomener i form av arketyper som en slags urforestillinger.

Det felles inntrykk gjør det mulig å få felles referanserammer for både voksne og barn til å gjøre det enkelt å forstå og å bli forstått. Senere er det mulig å utvikle den kompleksiteten i intertekstuelle univers som bygger seg når man arbeider med det aktuelle inntrykket gjennom leken. Betydningen av at den voksne følger opp gjennom å lage en felles fortelling eller flere fortellinger gjennom lek sammen med barna, dreier seg både om nærvær, bygge nære relasjoner og utvikle inntrykket empatisk hos barna. Utvikling av et økologisk læringssyn og dermed en økologisk atferd er betinget av at naturopplevelsens inntrykk videreutvikles gjennom den voksnes interesse for barns undring over inntrykket. Å jobbe frem en felles fortelling om inntrykket er en slik metode.

I lys av Ross teori og ved å trekke veksel på Hoviks forestillinger med interaktive samspillformer presenteres dialogteoretisk utgangspunkt for kunstpedagogens meddelaktighet i barns naturopplevelses inntrykk. Først presenteres et utgangspunkt for begrepet dialogrom, og deretter betydningen av dialogrommet når det sanselig bidrar til å sette fokus på estetisk å erkjenne seg selv og omgivelsene.

3.4. Dialogrom

Martin M. Bubers (1923) teori ser betydningen av menneskelige møter, når han ser det som noe langt mer enn en samtale. Han sprenger grensene når selv ordløse samtaler kan være dialog dersom man lar seg gjensidig berøre. Samtidig utelukker han ikke samtale med dyr (Svare, 2008, 43). Abram (2005) beskjeftiger seg ikke med dialogen men tenderer likevel feltet gjennom et økologisk fenomenologisk syn der vi ikke kan gå ut ifra at menneskets språk er overlegent dyrenes (Abrams, 2008, 81). Uten at vi legger merke til det, betinger naturens eksistens vår eksistens og dermed fordi naturen som symbol ikke har like stor tilstedeværelse i språket som det en gang hadde har vi tapt dialogen med naturen (Abram, 2008, 102-103). Hans Skjervheim er derimot ute etter å fremheve betydningen av den måte

som vi spiller tilbake på hverandres innspill, idet han fremhever det objektiverende blikk som en trussel for personlig utvikling.

Helge Svare, 2008, trekker ut to genuint ulike holdninger som Buber har redegjort for, som er forholdet jeg-det og forholdet jeg-du (Svare, 2008, 45). Det dreier seg om at når jeget møter du, og ikke som et det, utfordrer det det dagligdagse språket av fiksert, objektivert og avgrenset forhold til verden. Det dagligdagse språket, for eksempel klokken er halv syv, der er treet, det er en giraff, finnes ikke i relasjonen jeg og du, fordi jeget og du som subjekt forutsetter noe mer enn en verden av fikserte objekter. Møtet er et nærværende, kroppslig og nær sagt åndelig møte når jeget stilles overfor et annet menneske eller verden som du i form av "den andre". Eeva Anttila har anvendt Bubers dialogfilosofi som et sentralt fundament for hennes forskning på undervisning av dans og dialog med kroppens språk som relasjonell (Anttila, 2003, 25). Gjennom hennes praksis forsøker hun utlede kvalitet i dansens interaksjon som kan relateres til dialog (Anttila, 2003, 28). Hun trekker frem Bubers ideer om kroppens innretning mot noe utenfor seg selv og som ikke har selvet i fokus, en kropp som lever med det som konfronterer den som en form for stemningsgivende, spirituell relasjon. Samtidig knyttes dette til menneskets erkjennelse av seg selv som jeg og som dermed henger sammen med verdens anskueliggjøring for jeget. Gjennom Bubers tanker avviser hun strengt fornemmelsen av kroppen som jeget, som noe som eksisterer uavhengig og likegyldig med henhold til om verden trer frem som et "du", og ikke et "det". Det er omgangen med verden og andre mennesker som levende eksistenser som har knyttet etiske og moralske verdier til seg som leder til den empatiske omgang, som dermed muliggjør jegets eksistens og videre utvikling. Dersom min kropp så alt som objekter, fastlåst i tid og rom, ville det også oppheve min eksistens som jeg. "Buber speaks about the primitive mind that has not yet recognized itself as an I. [...] The relational event, an I-You event, happens here in a natural, unformed manner.[...] it exists before I. The relation is primary, meaning, before human being knows being an I, s/he is in a relation" (Anttila, 2003, 99). Man inngår og omgås samhandling med verden, denne påvirker en direkte, og man får dermed en fornemmelse av seg selv i forhold til verden. Anttila forfekter et helhetlig læringssyn og da også fokus på det å bli et jeg gjennom det dialogiske ikke-verbale sanselig, opplevde verden.

Ettersom jeg var ute etter å finne barnas fortellinger og dermed hvordan de brukte språk til å skape sine omgangsformer med hverandre og verden, ser jeg denne forståelsen av det dialogiske, som opplevelsen av tilstedeværelse i sanselig forstand, som relevant for hva jeg

forsøkte i møtene med barna. Samtidig vil jeg gå et skritt videre ved å presisere at jeg var opptatt av det verbale språkets uttrykk for opplevelsen av de sanselige aktiviteter jeg arrangerte med barna og at dialogen mellom meg og barna anses som en språklig jeg-utvikling i en du relasjon, som forholdet til ”den andre”. Dette dreide seg om at jeg som voksen ikke avviste noen av barnas forslag, men tok inn deres verbale, språklige uttrykk i en fortellende, improviserende form. Jeg var ”playmaker” som ble en likestilt medspillende deltaker i utvikling av barnas ideer.

Svare fremhever begrepet om det ”dialogiske selvet” når han tenker begrepet om jeget som verbal språklig realisering av selvet. Satt i sammenheng med Skjervheims teorier er dialogen noe som stadfester eksistens og dermed hvordan vi etisk forholder oss til verden og hverandre. ”Begrepet om det dialogiske selvet peker på det faktum at ethvert selv er oppstått og formet i et dialogisk samspill med andre selv. [...] Den viktigste dialogen er kanskje den som finner sted tidlig i livet. Men min egen erfaring forteller meg at selvet, for å bli helt, trenger en kontinuerlig dialog” (Svare, 2008, 61). Jeget utvikler og realiserer seg selv til stadighet gjennom livet og først og fremst utvikler det seg i omgang med andre. Med språket kan man meddele andre om sitt perspektiv på verden, fornuften og språket henger sammen, jeget søker mening i sin relasjon til verden gjennom dialogen med andre. Betydningen av den verbale dialogen trer klart frem også gjennom Skjervheims teori, som Svare redegjør for. Skjervheims sentrale innfallsvinkel dreier seg om på hvilken måte vi svarer til hverandres uttalelser. Hvis vi bare var tilskuere til hverandres meninger, gjennom en objektivisering som har som formål å gjøre andre som et fenomen som kan utforskes, og dermed ikke videreutvikle hverandres innspill, utvikler vi ikke relasjonen mellom hverandre eller gir den andre evne til å utvikle seg videre. (Skjervheim i Svare, 2008, 49) Det oppstår et intet, der meninger faller døde til bakken. Jeget blir ikke uttalt, og realiserer dermed ikke selvet på grunn av det objektiviserende blikket til en annen person. Den deltakende dialogen er derfor en minimumsbetingelse for at ideer kan settes ut i livet og bli en del av vårt språk.

Når Abram søker mot et naturens språk, er språket noe intersubjektivt og derfor også noe som må artikuleres frem i felles opplevelse av naturen. Gjennom språket setter vi oss i en etisk posisjon overfor hverandre og verden. Istedenfor å handle instinktivt gjør språket som verbal dialog de sanselige instinktene kvalitativt tilgjengelig som et intersubjektivt, mellomværende mellom mennesker og vår relasjon til den levende verden. For eksempel gikk jeg og barna ut til et stort tre i naturen og opplevde dette på en sanselig, kvalitativ måte som etter hvert

utviklet seg som dialog mellom oss, men samtidig som en dialog som involverte naturen. Fordi jeg tok inn barns spontane innspill i møte med treet fantes ingen objektiverende blikk, men derimot en mulighet for å sette barnas naturspråk ut i live. Dermed ble heller ikke treet antatt som et objekt i sin levende tilstedeværelse i vår dialog med treet. Vel er vi kanskje dyr, avhengige av vårt økosystem av andre skapninger for å overleve på denne planet, slik økofilosofen Abram skriver. Faren er reduksjonen av mennesket som dyr, fritatt for ethvert etisk, humant ansvar overfor den levende naturen når vi ikke ser på språkets mening. Jeg skriver nå med tekst, med ord vil jeg formidle noe til et menneskelig fellesskap. Likeledes taler vi med hverandre fordi vi har noe på hjertet. På samme måte talte barna med naturen til meg. Og det er også her vi må begynne for å kunne gripe betydningen og den levende naturen og formidle det til hverandre.

4. Analyse av øyeblikk fra møter med barna

Denne delen av oppgaven baseres på data; loggføringer, bilder og lyd innhentet fra møtene med barna. Prosjektet hadde et kunstnerisk mål for øye om å lage en fortellerforestilling basert på data innhentet fra fortellerverksteder med dans og drama jeg hadde med barna i gråoren barnehage. Kjernen i min praksisbaserte forskning var imidlertid kunstpedagogiske møter med barna og denne analysen vil dermed ha fokus på den kreative arbeidsprosessen med barna og fortelling i dans- og dramalek som form.

Jeg inndeler dokumentasjonsmaterialet etter et utvalg av tre av de åtte møtene jeg mener er gode eksempler som svarer til forskningsproblemet mitt. Jeg trekker veksel på Ross' teori (1978) når jeg analyserer den kreative prosessen med barna. I følge Ross er de følgende elementer sansning, media, håndverkskunnen og indre bilder verktøy i den kreative prosessen (Ross, 1978, 64-81). Jeg anvender disse som analysekategorier. Håndverkskunnen anvender jeg i relasjon til meg selv og kaller det derfor isteden *Kunstpedagogen og kritisk refleksjon*. Jeg gjør mikroanalyser, som jeg kaller øyeblikk og starter med korte fortellinger/narrativer og beskriver mine deltakende observasjoner og bruker transkripsjon av lydopptak fra møtene. Etter beskrivende del bruker jeg Ross kategorier og analyserer øyeblikk med hjelp av hans fire begreper. Etter analysearbeidet tolker jeg det i forhold til forskningsspørsmål.

For å kunne besvare forskningsspørsmålet, som stilt i punkt 1.3. overfor, beskriver jeg metoder og øvelser jeg har brukt og hvordan jeg har bygget opp et møte. Gjennom analysen ønsker jeg særlig å undersøke om og på hvilken måte metoden gjør fortellingen som en forhandlings- og dialogarena mellom meg som drama/teater/kunstpedagog og barna. Altså om det igangsetter dialog og hvorfor det gjør det. Jeg ønsker å analysere hvordan metoden har skapt indre bilder hos barna som setter i gang dialogen. Med andre ord jeg analyserer hvordan barna kan bli kunstneriske bidragsytere for videreutvikling av fortellinger.

4.1. Forklaring til tekststrukturen

De turkise rutene er faktabokser som har til hensikt å gi en rask informativ ramme som innleder analysen av hvert møte. De gule boksene er lydtranskripsjon av et utsnitt fra møtet, et øyeblikk jeg har valgt ut. De blå boksene er utsnitt fra personlig logg, en refleksjon fra

deltakende observasjon. De lilla boksene er fortellinger hentet fra kilder, som bøker og muntlige overleveringer. Fete typer brukes som regel om hovedoverskrifter hvor jeg innleder hver enkelt analyse med Ross' kategorier, kursiv om underoverskrifter.

I det følgende, beskriver, reflekterer og analyserer jeg øyeblikks stunder basert på dokumentasjonsmateriale samlet under de tre av mine fortellerverksteder, som var organiserte 27.8. – 17.9.2013 i Leangen kulturbarnehage.

4.2. Første møte: Kroppens møte med det levende treet og naturen

Faktaboks 1

Sted: Utenfor barnehagen ved den store Gråoren.

Deltakere: To grupper fordelt på syv barn per gruppe med en pedagog per gruppe

Tid: 45-50 minutter per gruppe, møtene gikk noe ut over normert tid.

Fokus: Sansene og kroppens møte med treet og omgivelsene

Tematikk: Treets hemmelige fortelling

Impuls: Fortellingen om kona og treet og veiledningsidé fra Heli Aaltonen.

Beskrivelse av det første møte –

Det kan legges til rette for anvendelse av dramapedagogiske metoder hvor som helst. Jeg ville først se på hvordan tilrettelegging av fortellermøte ute i naturen til forskjell fra å møtes inne påvirket og stimulerte sansene på ulik måte og dermed hvordan metoden egnet seg i forhold til dette. Jeg vil nå fokusere på hvordan metoden særlig egnet seg til et møte utendørs.

Under første møte 27.08.13 gikk vi ut med en barnegruppe på syv barn fordelt på to grupper for å møte gråoren; et tre jeg har sett meg ut som ikke er så langt fra barnehagen (Se figur 3). Under et tidligere bli-kjent møte med barna hadde jeg bedt dem klippe ut i en stor papplade et *fortellertre* og jeg ville nå vise dem hvordan et slikt tre kunne se ut. Jeg vil nå ta utgangspunkt i den ene gruppa, gruppe A. Først gikk vi på en sti. Når vi kom til området satte jeg med på huk og snakket med lav stemme om hva vi nå skulle gjøre og at de snart skulle få se det hemmelige. Barna visste ikke at vi skulle til et tre. Jeg delte ut en kvist fra treet til hver

av barna og kalte det en ønskevist. Så gikk vi inn mot treet og jeg bad barna stille seg i en sirkel rundt treet samtidig med at jeg sa et lite rim om sirkel mens vi gjorde håndbevegelse når vi holdt i hverandres hender oppover når jeg sa stor, nedover for minst, innover for først og utover for sist, i sirkelen:

En ring av gull, en riktig stor, med plass til alle hender, der ingen er størst, der ingen er minst, der ingen er først, der ingen er sist, vi holder fast så alle kjenner at ringen er smidd av gode venner.

(Kursholder, musikkpedagogisk kurs 2012.)

Deretter fortalte jeg barna en rammefortelling om treet som jeg selv hadde diktet og som jeg i øyeblikket improviserte rundt med ideen om at treet hadde en hemmelighet vi måtte finne. Fortellingen var åpen, på den måten at jeg stilte spørsmål til barna for å skape en dialog med dem om treet og hvordan treet var. Jeg hadde på forhånd planlagt små ritualer som kunne anvendes innimellom fritt etter fortellingen og det vi samtalte om. Ritualene innebar at mens jeg fortalte om treet fikk barna i oppgave å kjenne på trets bark, mens jeg fortalte litt videre, for deretter samtale om treet med barna. Hva var hemmeligheten til treet, spurte et av barna meg. Jeg bad dem lytte med øret inntil treet, og vi lukket øynene mens vi stod lent inn mot trestammen, hørte vi noe? Deretter tok barna ordet, de fant en vei inn til treet, en hemmelig dør. Jeg avsluttet møtet med at kvisten jeg hadde gitt til barna ble lagt ned mens de hilse på treet ved å si sitt navn og ønske seg noe av treet.

Øyeblikksbeskrivelse av stemningen ute under trær –

Det er sensommer, denne morgenen klokken kvart over ni er barna og jeg med pedagoger ute i det grønne. Sola står lavt på himmelen, varmer likevel allerede godt, kaster solstråler gjennom trærne og danner et fargespill av grønne nyanser. Så nært alt av bilveier og byliv, likevel her er en grønn lunge rett utenfor barnehagen. Her, under store tretopper gir det meg en ro og en åpenhet som er stille. Alle utsagn fra barna får en mening som er litt større enn hva det betyr, ordene er små i den store luften under trærne, likevel veldig store når de uttrykkes her ute og treet, uteluften fanger dem opp og gir dem ettertanke. Jeg tar meg tid til alle innspill. Derfor snakker vi etter hvert også med treet. En gutt har sett rett fremfor seg, rett på stammen av treet, han skjønner gradvis hva det var jeg ville vise dem, hodet hans beveger seg gradvis oppover, så han tilslutt må bøye hele nakken og hele ryggen bakover for å skue og få oversikt over hele treet: oi, det er megasvært uttrykker han. Dermed oppdager barna

treet gradvis, som vises i Figur 3 og som er noe jeg vil vise med transkripsjon av lydopptak nedenfor:



Figur 3 Det magiske treet. Fotografi av pedagog gruppe A.

Transkripsjon 1. av øyeblikklydopptak

Jeg takker til gruppa for at de var med på reglen.

Jeg: Sist gang så tegna noen et stort tre og det var et fortellertre.

Ada: (peker på treet) og det var sikkert det.

Jeg: Ja, det treet var det vi laga, det var derfor det var så spisst ut, for det var mange greiner som gikk ut.

Ada: Æ har tegna blar på det akkurat som det e no på det.

Jeg: Ja, så flott! mmm (latter fra barna)

Johan: oi så stort. Ja det e megastort. (Han bøyer hodet langt bakover og ser ut til, akkurat å ha oppdaget det jeg ville vise barna. De andre barna følger med han og kikker også oppover til toppen av treet.)

(Fuglekvitter)

Barna er opptatt av noe høyt oppe. Se der, en fugl! Og peker til toppen.

Ola: Vi kunne reise helt til verdensrommet.

(Sverdrup 27.08.13, Første gruppe, Gr. A)

I reflekterende logg boken uttrykker jeg usikker om hvordan jeg skulle møte barna den første gangen slik at prosjektet kunne få en fin begynnelse, men møtet med det levende treet skapte gode dialoger mellom meg og barna:

Logg 1 fra øyeblikk:

Det var magiske øyeblikk når jeg var bevisst på den levende naturen. Det smittet til barna. Derfor opplevde jeg en god og rolig kontakt med barna som jeg ikke på samme måte ville ha oppnådd inne. Miljøet hjalp meg selv til å senke skuldrene og åpne sinnet mottakelig for hva som enn måtte komme av innspill fra barna. Jeg fokuserte min egen og barnas oppmerksomhet ved å ta i bruk lytte og følesansen, bad dem lukke øynene og lytte til lyder. Det ble særlig viktig at jeg var meget bevisst på de sanselig levende kvalitetene i miljøet. Vi lente øret inn mot trestammen for å høre om treet sa noe til oss. Dette stille møtet brakte en sanselig kontakt mellom meg og barna der vi lyttet til treet. Jeg hadde ansiktet vent mot barna når vi lyttet og fikk dermed nær blikk- kontakt under aktiviteten noe jeg tror ga barna og meg selv en slik trygg kontakt, fordi vi ikke brukte ord i øyeblikket. Vi etablerte felles interesse om noe utenfor oss selv som under lytteseansen ble et åpent tema. Og jeg kunne også senke skuldrene og hadde fine øyeblikk.

(Sverdrup, 27.08.13.)

Dette viser at den levende naturen, når den gjøres bevisst, kan være et verktøy for kunstpedagogens til å senke skuldrene. Marit Ulvund reflekterer særlig over egen rolle som lærer i sin ekko-teater praksis og nervøsiteten som kommer med det å hengi seg til barns

innspill noe som krever mye av læreren (Ulvund, 2013, 247). Med møtet i naturen opplevde jeg at nervøsiteten slapp tak.

I det følgende vil jeg ta utgangspunkt i lydopptaket ovenfor og først redegjøre for sansningens betydning, deretter sansningen overført i fantasi og ord; media, ved hjelp av fortellermetode, med eksempel fra ytterligere transkripsjon av øyeblikk.

Analyse av øyeblikk

4.2.1 Sansning – rom, kropp, sanser i møte med det levende treet

Transkripsjon av lydopptak viser barnas kontakt med treet og hvordan de bruker flere sanser for å få tilgang til treet. Vi lyttet til naturen, særlig når vi lukket øynene, og lyttet etter hvert til alle lyder, kunne velge en bestemt lyd å følge, mens det grønne lyset, morgensola styrte synssansen mellom det som var veldig nært barna langt nede i gresset og det som var veldig langt unna, toppen av treet, vi brukte følesansen når vi tok på treet, kjente den røe overflaten mot den læraktige myke menneskehuden på innsiden av hånden. Barna fikk mulighet til å sette ord på hva de så, følte og hørte. Her ute i naturen hadde vi størrelsesforholdet, det kjempedigre treet, lyset og lydene, og kvaliteten i levende materialer som trestammen, furene, sprekkene og barkens fasing.

Eksempelet ovenfor med Johan viser at det levende treet gradvis kom til syne for ham, og at det var veldig stort til forskjell fra hans egen størrelse og derav ideen fra et annet barn om at vi kunne reise helt til verdensrommet. Vi måtte lene hodet langt bak for å få oversikt over hele treet. Johan fikk en direkte sanselig opplevelse og erfaring med hva fortellertreet var. Ross beskriver sansningen som ett av elementene for å få impulser til kreativt arbeid. Han påpeker at for en lærer handler det om til stadighet å holde denne i gang, holde den bevisst. Han skriver: "We simply distinguish rough and smooth, warm and cool, loud and quiet... [etc.] All felt – sensed – responded to and ordered by intelligent sensing. I am not concerned with the process of conceptual recognition: ah, a shell, a piano, [etc.]. I am concerned with the close attention to the character of pure sensation [...] (Ross, 1978, 65). Det handler om å trene seg i bevisstheten om bruken av sansene, det være seg å være vår for, åpen i kroppen for å ta imot miljøet rundt. Barn har hele tiden fokuset rettet ut av seg selv og dermed er det

lett å ta tak i sansningen og legge bevisstheten på miljøet. Det at en voksen tar tak i sansningen som barna allerede bruker så aktivt, har betydning i seg selv for hvordan barn utvikler seg, hva de i senere alder tar opp i seg og hva de ekskluderer. Jeg legger vekt på erkjennelse gjennom bruk av sansene, samtidig som det anvendes som en inngang til kreativt arbeid.

Et annet aspekt ved møtet med meg rundt treet er på hvilken måte miljøet stimulerer et bredt sanseregister som skaper en dialog med treet. Det at treet faktisk var tilstede foran oss, levende i sin fullkommenhet med grønn bladprakt, gjorde at vi møtte det med våre levende kropper hvor jeg bevisst tok i bruk sansningen som vår tilgang til det levende. I motsetning spiller ikke døde materialer – ofte det man finner innendørs – tilbake på ens egen kropp og bevisstheten om egen sansning blir dermed vanskeligere å ta tak i. Her ute ble vi åpne i kroppen for miljøet og roen under det store treet, noe som ga oss store muligheter, lytte til lyder rundt treet, ta og føle på treet og konsentrere fokus på ulike aspekter ved møtet med treet.

4.2.2 Mediabruk: fortelling diktes i dialog: «brainstorm»-metodikk

Transkripsjon av lydopptak og loggføring fra første møte bevitner hvordan det levende treet stimulerer ideer og får barna til å komme med innspill til en fortelling som diktes i dialog. Dette handler om på hvilken måte jeg som kunstpedagog tilrettelegger for å sette ord på det umiddelbare sanseinntrykket og fletter det inn i fortellinga om treet.

Nedenfor vil jeg med nytt utsnitt av lydtranskripsjon vise hvordan samtalen springer ut fra en sansemessig opplevelse av det levende og forløper i dialog med treet. Jeg hadde først fortalt en liten historie om treet, og barna hadde kjent med hånden på treet og funnet sprekker, ringer og åpninger i trestammen. På lyden som er tatt opp hører jeg ikke bare vår samtale men også fugler, bekken som renner, og biltrafikken. Det er tydelig at vår samtale preges av lydene, vår oppmerksomhet rettes mot fuglen, mot bilveien eller elven og flettes inn i fortellingen om treet. Barna blir med ett blir opptatt av en snegle og en edderkopp som beveger seg rundt treet. Det blir med ett stille i samtalen i lengre tid mens de studerer det de har funnet og en gutt som har stått uten å si noe gjennom hele møtet trekker meg forsiktig i genseren min mens han hvisker:

Transkripsjon 2 av øyeblikklydopptak:

Johan: ”Ka e hemmeligheten? Hemmeligheten til treet...”

Jeg sier det han sa høyt til gruppa med hviskestemme: ”Hva tror dere at hemmeligheten er?”

En jente (Synna) som har funnet en edderkopp, gir mulighet til at jeg forteller en liten fortelling om edderkoppen som er kjent for å bringe lykke. Barna ser ut til å forstå begrepet lykke, i alle fall at det er noe heldig. Vi står litt stille et sekund før en jente sier:

”Æ trur det her i døra”, hun peker på et hull som treet har i stammen sin.

Jeg følger opp: ”Døra inn til treet.”

Synna: ”Eller så kan det hende at det e mange døra, mange døra inn te treet.”

Ada: ”Sånne hemmelige...”

Og med ett er vi i gang med forhandling om hvordan treet's hemmelighet arter seg.

Oda: ”Æ fant to edderkoppa, æ og ho Synna.”

Ada: ”Men hvilken dør e den hemmeligste da?” Hun ser opp på meg.

Synna: ”Æ trur det e den edderkoppen som går på den greinen som Ola holder.”

Jeg hadde lykkekvister fra treet som alle barna holdt i hånden. At edderkoppen satt på greina måtte bety at akkurat den edderkoppen kunne vise vei inn til treet, dermed også forbindes med ordet lykke og til den hemmelige døra.

(Sverdrup 27.08.13, Gr. A, 1. Gruppe.)

Denne loggføringen viser en fri og improvisatorisk fortellerform. Det er fridiktning som foregår med barnegruppe. Jeg styrer i liten grad samtalen, men forsøker å forbinde alle barnas innspill til en sammenhengene fortelling om treet og dets betydning for oss i øyeblikket. Dette bevitner hva fortelleren Georgiana Keable skriver (2011: 75): ”Enkelhet. Barn i den alderen ser magi i vardagen. De behøver inte höra magiska berättelser och undersagor”. For barna i denne alderen gjelder magi i hverdagen, og fantasi i lek. Treet var åpenbart helt magisk i seg selv noe som gjorde at jeg ikke behøvde å ha en fantastisk historie å fortelle barna. Derimot kan jeg si at det var et magisk hverdagsøyeblikk for barna som igjen stimulerte fantasien som ble til fortellingen om treet.

I sin modell for kreativt arbeid beskriver Ross, media. Som beskrevet ovenfor i teoridelen valget av uttrykksform, enten det er i en tekst, et bilde, en dans, eller lignende. I dette tilfellet er det språket, dialogen mellom meg, treet og dem selv som gir ett uttrykk for den

umiddelbare sansningen. Det er mulig å jobbe aktivt med selve formen eksperimentelt for å få flere ideer. I dette tilfellet var det innrammingen jeg tilrettela for, med små ritualer, oppfordring til forslag fra barna i form av *brainstorm*, som satte ord på sansningen, der felles diktning var formen for media i dette tilfellet. Jeg jobbet ved bruk av brainstorm-metode, med barnas forståelse av rammene for arbeidet med fortelling som form (medium). Fordi barn ser magi i hverdagen egner denne metoden seg veldig godt når vi er utendørs. Jackie Mørch Wrigley og Niels Mors (2007) nevner «brainstorm» som en metode for å få barn til å fortelle. I følge forfatterne egner det seg som inkluderende: ”Det der adskille brainstorm fra rundehistorier [...] hvor fortellingen gives videre fra mund til mund, er, at alle muligheter står åpne, mens en brainstorm er i gang [...] Ved at anvende brainstorm-metoden kan man undertiden aktivere børn, som måske er langsommere eller mer tilbageholdende end deres kammerater.” (Wrigley & Mors, 110, 2007). Det som er synonymt med hva Wrigley og Mors beskriver her, er leken. Når fortellermetode struktureres som en lek, legges det ikke føringer på prestasjon, form eller innhold og forslagene kommer mer fritt og spontant. Utfordringen blir dermed hvordan den voksne gjør bruk av ideene. Jeg ønsket å få en fornemmelse av barnas opplevelse av miljøet og hvordan de selv erfarte det, og kommuniserte det. Barna setter ord på sansningen og kommer med forslag til fortellingen om treets hemmelighet. Barna oppdaget naturen og jeg gjorde bruk av forslagene deres gjennom å stille oppfølgingsspørsmål eller fortelle korte historier knyttet til en oppdagelse. Metoden inviterer dermed til småsprang jeg kan ta i form av kortere historier, slik som for eksempel om edderkoppen og lykke, noe som igjen setter barna på nye ideer. For alt av arbeid med kreative prosesser egner det seg dermed til å gå ut i naturen som raskt stimulerer ”forteller-nerven”. Det finnes ikke fortellinger uten erfaringer og møtet med det levende treet åpner for fantasi og indre bilder. Det levende aspektet stimulerte også til å trekke inn andre ting rundt treet og som kunne forbindes med treet. Vi hadde tilslutt fortellinger om småkryp, barn og fantasiverden. Barna stimuleres fra ytre hold og blir kreative gjennom at det danner seg indre bilder.

4.2.3. Kunstpedagogen og kritisk refleksjon

Jeg hadde en klar visjon med hvorfor vi skulle oppsøke treet. Denne bevisstheten er essensiell for at det ikke bare er lek, men en form som tar tak i barns lek for å danne læring. Og fordi det har betydning for kontinuiteten i de åtte møtene jeg ønsket å ha med barna. Treet ville

være gjennomgående for de videre møtene i symbolsk forstand som innramming av arbeid med fortelling og barnas forståelse av hva det kan være. Intensjonen med valget av uteaktivitet var av hensyn til at jeg ikke hadde mye tid med barna til å først fortelle mange ganger for dem før jeg ønsket at barna selv skulle bidra. Jeg må raskt aktivere barna, hente frem impulsene deres slik at ideer og samtalen mellom meg og barna raskt kom i gang. Spørsmålet er rett og slett hva som faktisk egner seg best, enten det er drama som anvendes eller andre aktiviteter. Som kunstpedagog hadde jeg tenkt igjennom små ritualer som kunne skape kontakt med treet, naturen rundt og bruken av våre egne kropp; sansene, for å danne en fornemmelse av trets kvalitet i levende forstand i forhold til oss selv som levende vesener. Våre kropp har disse kanalene som muliggjør å få kontakt med annet levende i omgivelsene og som kunstpedagog dreier det seg om fokus på disse mulighetene vi har til å sanse.

Jeg har særlig poengtert i min loggbok at jeg var veldig spent på første møte, men hvor lett det gikk når vi hadde så mye levende i miljøet rundt meg å ta tak i. Altså, den levende naturen har en toveis effekt når det virker på meg som igjen virker på barna som følger meg. Selv fikk jeg også en ny mening og idé om fortellertreet.

4.2.4. Tolkning av øyeblikk av møte med det levende treet

I det følgende skal jeg ta for meg mitt forskningsspørsmål som handler om hvordan metoden har skapt indre bilder som setter i gang dialog.

Fortelling dreier det seg blant annet om å sette i sving indre bilder hos deltakerne for at deltakerne selv skal få ideer til innspill eller komme med egne fortellinger som resultat av å bli fortalt for. Fortellerkunsten blir dermed dialogisk når disse indre bildene blir aktivert hos deltakerne og blir tatt tak i av kunst/fortellerpedagogen. For å svare til forskningsspørsmål, hvordan har et kunstpedagogisk øyeblikk i dette møtet skapt indre bilder som setter i gang dialogen med barn, vil jeg særlig fremheve to eksempler og viser til transkripsjon 1. og 2. av lydopptak ovenfor.

Verktøyet jeg anvender for å få innspill i den første transkripsjonen (se øyeblikksbeskrivelse 1 ovenfor) er fortellingen satt sammen med utemiljøet, det levende treet. Jeg hadde snakket om treet som ikke trengte å reise noe sted fordi det var så høyt og derfor kunne se så langt det ville, idet forslagene strømmer inn fra barna. Vi står foran treet og er forunderlig små i forhold til treets mektige størrelse. Fortellingen min har gått over til samtale og øyeblikket der en gutt sier at vi kunne se helt til verdensrommet bringer de indre bildene frem og en jente sier at vi kunne ta en stige og klatre ut i verdensrommet og helt til der vi var i sommer. De indre bildene hos barna er vekket av miljøet rundt, dyrene vi finner, som danner et relasjonelt symbollag (Edlev, 2008); og knytter oss sammen med elementene det digre treet satt sammen med min vinkling med fortellingen om treet som ikke behøvde å reise. I tillegg ligger et kulturelt symbollag (Edlev, 2008) i fortellingen om å klatre helt til verdensrommet og ned igjen, noe som ligner for eksempel ”Jack og Bønnestengelen” eller ”Andys ville eventyr” som ble vist på NRK Super 14.06.13- 14.05.14 . Barna ser raskt hvordan vi kan benytte oss av treets mektige høyde og dikter fritt om hva treet kan hjelpe oss med. Jeg får tilgang til barnas bilder gjennom samtalen ved å stille oppfølgingsspørsmål og lede fortellingen videre gjennom samtalen om de indre bildene.

Det andre eksempelet i øyeblikksbeskrivelse 2 ovenfor som jeg ønsker å fremheve er at jeg forteller med lav stemme om treet som har en hemmelighet, som når det blir satt sammen med små ritualer, gir en jente et indre bilde om at det her er døra inn til treet. Gjennom føle og ta på oppgaven studerer vi nærmest som etterforskere trestammen og fortellinga om hemmeligheten er noe vi må finne sammen. Ideen om den hemmelige døra er nok også noe som kommer fra eventyrene og som det blir ekstra spennende å prøve ut når vi samtidig hvisker til hverandre mens vi leter etter nye spor i stammen. Denne stille aktiviteten med å ta og føle på treet igangsetter også personlige følelser, når noen uttrykker at de ser et smil opp ned i treet. Dette uttrykkes med sorgfylt stemme og det er mulig å snakke om et personlig symbollag som trer frem i møte med treet. Vi jobber med inntrykkene, og det personlig, relasjonelle, og kulturelle symbollag trer frem i bearbeiding av våre følelser i forhold til inntrykkene. Ved at jeg tar tak i jentas indre bilde og fletter det inn i oppgaven om å kjenne på treet skapes det et dialogisk rom mellom meg og barna om hvordan fortellingen om hemmeligheten kan fortsette.

4.2.5 utfordringer og læring til neste møte

Barnas innlevelsessevne i insekter og fugler de fant rundt treet og kreative forestillingsevne om treet ga impulsen til neste møtes tematikk. Møtet med de to gruppene hadde også vært svært ulike i forhold til hvor mye jeg styrte aktiviteten og graden av ledende spørsmål. Jeg fant at det kom flere innspill av barna i den gruppen, gruppe A, der jeg ikke hadde vært dominerende i styringa, men samtidig at utfordringen var å styre det på en slik måte at innspillene ble fruktbare i sammenheng. Jeg måtte tilegne med en metode som gjorde fortellinga levende i øyeblikket og søke etter oppgaver til barna som ga dem ideer og gjorde dem aktive innenfor mine rammer.

4.3. Andre møte: fortelling og kroppen i bevegelse

Faktaboks 2

Sted: Inne i barnehagen i et stort rom med bare flater

Deltakere: Syv barn fordelt på to grupper med en pedagog per gruppe, inklusiv meg.

Tid: 45-60 minutter per gruppe (tiden gikk ut over tidsintervallet for den første gruppa, gruppe B)

Fokus: Kommunikasjon gjennom kroppen

Tematikk: Reise til skogen

Beskrivelse av møtet –

Det andre møtes opplegg, 3.9.13, så slik ut: Møte med dyr i en skogfortelling gjennom å danse dyrenes bevegelser etter musikk, samlende kort fortelling om fortellertreet og tilslutt felles miming av en på forhånd strukturert fortelling og oppgave til dyrene. Først vil jeg ta for meg den første delen av møtet der barna fikk kjennskap til dyrene i en fortelling gjennom dans og musikk.

4.3.1. Del 1 av møtet: Fortellende dans til musikk

Beskrivelse –

Jeg starter møte, etter en kort sammenkomst i sirkel, rett på bevegelse og musikk. I den andre gruppa, gruppe B, som var min første gruppe den dagen, 03.09.13, samtalte vi om og beveget oss som dyrene uten musikk, før vi gjorde det hele på nytt men med musikk. Dette syntes jeg

ikke fungerte, derfor bestemte jeg meg for å prøve ut bevegelse umiddelbart i møte med barna i gruppe A – den påfølgende gruppa for dagen – og vente med samtale og fortelling til etter dansen. Jeg vil først vise hva som oppstår mellom meg og barna i mimen av dyrs bevegelser.

Øyeblikksbeskrivelse av fortellende dans til musikk –

Barna og jeg står i en stor sirkel, barna er ivrige med nysgjerrige, våkne blikk. Vi er i et digert rom med store vinduer så dagslyset strømmer inn og fyller oss med energi. Jeg bruker hele mitt repertoar fra stemmeleie til bevegelse av kroppen når jeg går i gang med mimen av dyrene. Barna følger bevegelsene mine og kniser i spent vellyst idet de utfører bevegelsen. Ingen har sagt hvilket dyr de er, men barna skjønner det straks etter musikken, bevegelsenes arketyper, tempo, nivåer. Ord kommer til, kvaliteten på bevegelsen uttrykkes spontant, og korte fortellinger dukker etter hvert opp om hvert dyr og barna er ivrige med egne forslag i diktningen. Vi er hele veien i en mimende, dansende bevegelse. Dansen får en mening når ordene beskriver bevegelsene og dikter bevegelsene frem. Når barna har blitt litt trygge i aktiviteten, går jeg ut av aktiviteten og styrer med en tamburin. Barna med unntak av meg, pinnsvin og deretter snegle. Oppgaven å strekke ut kroppen så langt som mulig er ekstra skummelt når noen kan komme å spise dem så de må raskt samle kroppen sammen i en ball. Plutselig roper en jente: ”Som en ball. En piggeball” og kniser. De andre barna følger på og humrer i vellyst.



Figur 4 Pinnsvinet og snegla. Fotografi av pedagog gruppe A.

Transkripsjon 3 av øyeblikklydopptak:

Vi har allerede mimet en del dyr... (musikk spiller)

”Og hva slags dyr er dette? Jeg vagger med kroppen mens jeg går på alle fire. Og skyter plutselig hendene brått opp.

Barna: Pinnsvin

Jeg: Og pinnsvinet går å roter med snuten ned i gresset, kanskje kan den finne noe godt å spise. Men så plutselig så hører pinnsvinet noen lyder, og hva gjør den da?

Barna: Strekk ut piggan

Jeg: Ja, også kryper den sammen mens den har piggene oppe. (først gjør jeg bevegelsen, så trekker jeg meg ut av aktiviteten og styrer med tamburin: Jeg slår et slag og barna forter seg å krype sammen)

Jente: som en ball

Jente: Piggeball

Barna: piggeball (flere vil ta ordet i munnen for det er litt morsomt.)

Jeg: Og da er det ingen som kan ta den. Og når den hører lyden (jeg slår på tamburin) da må dere legge dere ned. Har dere piggene oppe?” (jeg har trukket meg litt ut av aktiviteten og styrer med tamburin.)

Jeg: også har vi en til som flere av dere fant rundt treet vi besøkte.

Barna: snegla.

Jeg: Og den snegla den har følehorn.

Jente: e det øyan som sitt her. (Hun viser tydelig for meg med armene på hodet)

Jeg: Ja, kanskje det men jeg tror snegla ikke ser, den kan bare føle seg frem, nesten som en som er blind. Så sakte med armene i sakte bevegelse fremover må dere føle dere frem. (Vi gjør snegla som sakte strekker seg ut med armer og bein som raskt må ta det til seg med lyden fra tamburin.)

(03.09.13, transkripsjon 3, gr. A, 2. gruppe)

I reflekterende logg uttrykkes det magiske knep for å lede barns konsentrasjon ved å være i en fortellende posisjon med barna:

Logg 2:

Med en fortellende pedagogikk behøver jeg ikke kommandere barna, gi eksakte retningslinjer for hvordan de skal utføre oppgavene. I fortellingen ligger det hele veien mulighet for å endre noe som styrer barnas oppmerksomhet mot meg. Om konsentrasjonen synker, skifter jeg bare tempo, nivå eller stemmeleie, eller gir nye oppgaver innenfor rammen av fortellingen. Meningen blir ikke å undervise, men å skape noe med barna, dansen blir ikke bare en dans, men bevegelse som gjøres i en fortelling og dermed bevegelser som forstås i sin diktende sammenheng.

(Sverdrup, 03.09.13.)

Det tas utgangspunkt i lydtranskripsjon 3 fra øyeblikk når jeg ser på dansens betydning for sansning av egen kropp og betydning for barnas språklige uttrykk for bevegelsen.

Analyse av fortellende dans og musikk

4.3.1.1. Sansning – rom, kropp, sanser

Jeg dikter mens jeg gjør bevegelser, jeg forklarer bevegelser med korte fortellinger om hvert dyr. Det er slående hvordan barna gjettet rett dyr i forhold til hva jeg hadde planlagt. Og dette til tross for at jeg ikke hadde snakket om dyrene før musikken ble satt på, slik som i den første gruppa den dagen. Denne væremåten der jeg startet dansen umiddelbart uten forklaringer fungerte mye bedre enn i den første gruppa. Kommunikasjon av de ulike dyrene gjennom kroppen bidro til sanseaktivisering av å lytte til lyden/musikken, kjenne på bevegelsesforandringen i stilen, tempoforandringer og nivåforandringer. Det er også interessant når man ser transkripsjonen hvordan barna først observerer min bevegelse av kroppen, beveger seg selv, lytter til musikken og deretter setter ord på hva det er. I tillegg kommer ordet ”piggeball” på slutten der, som en beskrivelse av kvaliteten av pinnsvinet. Kanskje har barna aldri observert et pinnsvin i levende live, men sett det på tv eller i bøker, og i alle fall erfart det gjennom kroppen som lå som en ball i øyeblikket mens jeg sier har dere piggene oppe? Og impulsen til å si piggeball kommer unektelig av situasjonen med bevegelsen kroppen i ball og spisse fingre som stikker opp som pigger.

Biljana C. Fredriksen (2013) setter fokus på kroppen som verktøy for læring. Fredriksen arbeider med fysiske materialer i barnehage slik som papp, maling, keramikk og alt som har å gjøre med håndverk. I likhet med mitt prosjekt jobber hun særlig med fokus på prosessen, barnas eksperimentering med materialer, snarere enn et målorientert fokus der produktet og kvaliteten er det essensielle. Jeg spør blant annet, kan bevegelse av kroppen for eksempel slik som et aktuelt dyr, bidra til økt forståelse for dette dyret og kan Fredriksens teorier si noe om dansen som en form for å begripe med kroppen? Jo, det kan hun. Fredriksen snakker nemlig om taus kunnskap som er lagret i kroppen, og hun snakker om anvendelse av gammel kunnskap for å erverve ny kunnskap, noe hun slik jeg tolker det, setter synonymt med utvikling av språket og siterer Gibbs på dette punkt. ”Det dreier seg spesielt om måten

kroppslige erfaringer påvirker begrepsforståelse, assosiasjoner, bruk av metaforer ... (Gibbs, 2005) Når barn opplever nyanser i erfaringer, for eksempel at noe er varmere enn noe annet, kan begrepet lunken få en betydning” (Fredriksen, 2013, 69). Med andre ord, læring er betinget av den kroppslige erfaringen; gjennom nervene og sansene situert i verden. Bevegelse av kroppen må dermed også være en form for læring gjennom kroppen. Essensielt å fremheve er hvordan min kommunikasjon med barna oppstod ut fra barnas sansning av sin kropp i bevegelse.

4.3.1.2. Mediabruk: øvelser, å uttrykke seg gjennom dans

Lydtranskripsjonen ovenfor viser også hvordan barna ved å uttrykke seg gjennom mediet dans, setter ord på bevegelsen. Dette er særlig tydelig med det språklige uttrykket ”piggeball” som sier noe om formen på bevegelsen og hvordan jenta oppfattet seg selv i bevegelsen mens hun gjorde den. Og jeg kunne ha gått videre på uttrykket hennes. Kanskje kom en bratt bakke og piggeballen begynte å rulle. Her er det mange muligheter for videre improvisasjon og lek med bevegelsens språk.

En annen ting er språkforhandlingen underveis og bruken av et rikt språk med mange verb som beskriver kvaliteten i bevegelsen. Jeg henviser til sitering ovenfor når jeg hevder at læring av nyanser i språket ser en effektiv kanal i denne aktiviteten danseimitasjon (Fredriksen, 2013, 230). Fredriksen fremhever et sosiokulturelt læringssyn der lærerens rike og differensierte verbalspråk vil stimulere barnas utvikling av ordforråd.

I denne arbeidsformen, dans og fortelling, vil jeg kategorisere det å rent fysisk bevege seg i rommet med bruk av tempo raskt eller sakte, nivåer høyt eller lavt og ulike spillesteder i rommet som en bestemt kommunikasjonsform. Jeg tar utgangspunkt i at å tenke er en kroppslig kompetanse, tanken kommer fra kroppens tilstedeværelse og bevegelse i verden. Å bevege seg som de ulike dyrene danner også en annen kommunikasjonsform som jeg vil kategoriserer under begrepet mime eller det å late som om (Stanislavski, 1988). Men jeg velger å behandle mimen i analysen nedenfor i relasjon til en annen øvelse med felles improvisasjon i fortelling.

Intensjonen med øvelsen var at barna gjennom å bevege seg skulle få gjøre seg en personlig mening og bilde av dyrene som seinere ved møtet ville være rollene i en muntlig fortelling levert av meg. De fant ut at pinnsvinet var som en piggeball og at det var veldig farlig å være snegla. Inngangen til fortelling gjennom dans gjorde det også mulig for meg å fjerne meg fra aktiviteten gjennom å styre barnas bevegelser med tamburin. Øvelsen med snegla, hentet fra håndbok av Anne Wigert "Dans på Dagens" fra 1982, ble kombinert med fortelling. Øvelsen var at barna skulle ligge i en ball på gulvet og strekke ut armene sakte (som sneglas følehorn) etter tamburinen og når jeg slår et slag må de forte seg og trekke armen inn igjen så de ikke blir spist. Hensikten å ikke bli spist viser fortellingens betydning for at øvelsen blir vellykket. Barna syntes det er nervepirrende og ler mye etter at de har klart og trekke raskt til seg armene. Denne øvelsen medfører at barna lærer seg å få oppgaver av meg uten at jeg selv er delaktig, noe som forbereder dem på andre oppgaver jeg ønsker de skal løse uten at jeg deltar selv.

4.3.1.3. Kunstpedagogen og kritisk refleksjon – Håndverkskunnen: rammer som arbeidsredskap

Som jeg ser på transkripsjonen ovenfor åpner dansen også å sette ord på bevegelsene, noe som av kunstpedagogen kunne tas tak i og dannet utgangspunktet til en felles improvisasjon. For eksempel kunne jeg ha gått videre på jentas indre bilde om piggeball, stilt spørsmål om denne, eller diktet fritt videre på denne mens vi improviserte hva som kunne skje med piggeballen. Gjennom dansen dannet det seg et indre bilde til et av barna, noe som også var intensjonen for å få impulser fra barna som jeg kunne gå videre på i fridiktning av fortelling. Det var flere grunner til at jeg ikke valgte å følge opp, men gikk videre til historiefortelling. Som jeg har skrevet i min loggbok foregår en vanskelig balansegang mellom å ha struktur, men samtidig gi barna frirom til innspill:

Logg 3:

Jeg var godt forberedt med klar oppbygning av møtet etter OKTAV-modellen, Oppvarming, Konsentrasjon, Tema, Avrunding, Vurdering, men hadde utfordringer med å unngå overstyring. Jeg ønsket at dansen skulle være et forberedelsesarbeid til temadelen med friimprovisasjon, men at det kanskje ble for mye opplegg i løpet av 45 minutter og derfor krevde for stor konsentrasjon av barna med flere skift i løpet av møtet fra dans, til liten fortelling og deretter improvisasjon. Jeg hadde stort fokus på innlæring av rammer for å jobbe med fortelling improvisatorisk, men hadde nok hatt fordel av å ta tak i innspillene fra barna under dansen og gått videre på disse. utfordringen var helt klart å skape de frie rammene innenfor delene av møtet som dannet en helhet.

(Logg, 3.9.13, Sverdrup)

4.3.1.4. Tolkning av øyeblikk lydtranskripsjon 3

Øyeblikket med jentas utsagn om piggeball som representasjon for det vi i øyeblikket bedrev mener jeg viser hvordan bevegelse av kroppen gir indre bilder som igangsetter hjerneaktiviteten og gjør slike innfall helt naturlige. Hadde jeg tenkt innspillene som en anledning til videre improvisasjon, noe jeg i øyeblikket ikke hadde for tanke, hadde det vært lett å gå videre på innspillet og dermed også satt i sving nye forslag fra barna. Jeg mener min rolle i så måte har stor betydning for etableringen av dialogrommet, dialogen kunne dermed dreie seg om hva som videre hendte med piggeballen.

Altså, etter dansen valgte jeg å gå videre med historiefortelling for å samle konsentrasjonen til barna om oppgaven å improviserer fortellinga sammen med meg. Jeg vil nedenfor forklare denne delen av møtet med en bestemt historiefortelling og hvordan jeg tenkte å ramme inn og gi et utgangspunkt til fri improvisasjon.

I det følgende tar jeg for meg andre delen av møtet:

4.3.2. Del 2 av møtet: kort historiefortelling

Beskrivelse av liten historiefortelling –

Når jeg har tenkt åtte møter med fortelling med barn i alderen fire til seks år, har jeg tenkt mye på innlæring av rutiner for barna og metoder som kobler dem på aktiviteten. Jeg laget et

rammeverk for de åtte verkstedsmøtene representert ved en liten fortelling om en kone som plantet et tre som hadde fortellinger på seg. Når jeg ved det første møte hadde fått et samspill mellom meg og barna gjennom naturen, hadde vi de resterende møtene denne opplevelsen å forankre nye fortellinger til. Treet, satt sammen med den lille fortellinga, ble en felles referanseramme for samspillet.

Ideen med den lille fortellinga, se tekstboks nedenfor, var både som et rammeverk og en innsamlingskilde. Det ble et rammeverk for møtene i form av at jeg ville gi barna et startsignal om lekeimprovisasjonens begynnelse. Det utgjorde en innsamlingskilde på den måten at barna kunne komme med forslag til objekter eller fortellinger som hang på greinene og etter møtet faktisk henge ting som representerte dagens fortelling. Inspirasjon til ideen med fortellertreet skriver seg fra kursing, sommeren 2013 i Hønefoss, Nordisk fortellerseminar, se fortellingen i klamme nedenfor. Jeg satte sammen de to kildene – ideen om innsamling og den lille fortellingen og anvendte fortellertreet som en ramme for møtene.

”Det var en gang et stort, stort fjell. Og på det fjellet var det en bitteliten hytte. Og i den hytta var det et stort, stort rom. Og i det rommet var det et bittelite bord. Og på det bordet var det en stor, stor krukke. En morgen stod kona som bodde i hytta opp. Gikk bort til krukka og stakk hånden ned i krukka. Så tok hun opp et lite frø. Hun gikk ut på jorden utenfor og plantet frøet. Første dagen vannet hun og da ble det lille frøet til en liten spire. Andre dagen vannet hun og da ble den lille spiren til et lite tre og tredje dagen ble det lille treet til et kjempedigert tre. Så kikket hun opp i treet og høyt oppe ytterst på greina så kunne hun se noe... Og det var ...?”

(Deltaker, Nordisk fortellerseminar, Hønefoss, 2013)

Øyeblikksbeskrivelse av liten historiefortelling –

Da jeg fortalte fortellinga første gang ved mitt andre fortellerverksted, 3.9.13, samlet jeg konsentrasjonen til barna etter dansen. Barna hadde stor energi, de var opptatt av hverandre og om å prate om dyrene, så jeg skar gjennom, samlet energien ved bare å starte å fortelle og be barna være med i fortellingen gjennom å mime etter meg med hendene. Jeg bad ikke barna sette seg ned, det bare hendte når jeg endret stemmeleie, tempo at barna kom til meg, når jeg sa: det var en gang. På nærmest magisk vis fikk barna stor konsentrasjon om denne nye aktiviteten. De fulgte min kropp, mine hender som mimet og barna mimet med, jeg la inn pauser og stilte spørsmål, barna kom med forslag.

Transkripsjon 4 av øyeblikklydopptak:

”Jeg bryter inn i praten, barna er høyt oppe, kroppen har vært i stor bevegelse etter danseaktivitet og vi er svette og full av energi. Jeg tar energinivå ned med stemmeleie og lydnivå

Jeg: Hør – Det var en gang en gammel kone, ja, det var en gang... (barna kommer mot meg) Hvis dere gjør etter meg... et stort, stort fjell.. Og på det bordet så [...] stakk hun hånden opp i krukka og hva tror dere hun fant der

Vilde: Mus?

Jeg: Et lite frø, kanskje musas frø? Så hun gikk på jorda utenfor, og hva gjorde hun da?

Ada: Plantet det.

Jeg: (gjør bevegelsen med å ta jord over)

Ada: så stryka ho på jorda (og viser tydelig bevegelsen og vi gjør alle bevegelsen å ta jord over på en nøyaktig måte).

Jeg: Hah så kikka hun opp.

Siv: Hah, treet. (tenker hun på treet vi besøkte?)

Jeg: Øverst i treet der var det en...

Ola: Epler i treet,

Jeg: epler i alle trærne i skogen ja, men det var forheksete epler og alle de dyrene, en snegle, pinnsvin, en mus, en rev, en hund, en ...

Vilde: En frosk, frosk, frosk. (Hun sier ordet med stemmeleie som frosken, og med bevegelsen til frosken slik som vi danset frosken i stad.)

Jeg: en frosk ja...alt det levde i den skogen... (Forts. Fortellingen)

Og nå skal dere få være med meg på en... reise inn i denne skogen. (Jeg har lav stemme)

Alle barna har hviskestemme: ”ja”. Hviskes det etter tur.”

(03.09.13, transkripsjon nr. 4, gr. B, 2. Gr.)

I reflekterende loggbok viser jeg hvordan uforutsette hendelser medførte at fortellingen ble en dialog mellom meg og barna og hvordan jeg reflekterer at den kunne ha vært anvendt annerledes:

Logg 4:

Noe ved dynamikken, rytmen og størrelsesforholdene i fortellingen fanget barna. I ettertid ser jeg at jeg ikke var forberedt på alle forslagene som kom fortløpende fra barna mens jeg fortalte. Jeg kunne ha tatt utgangspunkt i forlagene og startet improvisasjonen med barna allerede her.

(03.09.13, Sverdrup)

I det følgende analyserer jeg lydtranskripsjon 4 fra øyeblikk der det sentrale er bruk av korte historiefortellinger i kombinasjon av kroppsspråk som dialog mellom meg og barna.

Analyse av øyeblikk fra historiefortelling –

4.3.2.1. Sansning

Fortellingens struktur har vekslingen mellom størrelser, fra lite til stort. Når man forteller for barna i alderen fire til seks år er det særlig fruktbart med rytmer og perspektiver i fortellinga. Gjennom fortellinga får barna være med på reisen fra perspektivet et fjell i det fjerne til en stor hytte som ender med et lite frø, som igjen blir et veldig stort tre. Barna kan følge fortellinga med sin kropp, eller bare med armene, imitere den lille hytta som veldig liten og det store fjellet som veldig stort. Jeg ville fremkalle de indre bildene til historien, noe som måtte gjøres gjennom kroppen, gjennom språkets rytme med pauser og lydnivå etter størrelsesforholdene. Gjennom at barna gjør bevegelsen stort og lite, plante frø, få det til å vokse gjennom liten bevegelse til store armer, får de mulighet til å kjenne fortellinga på kroppen, noe som gjør det lettere å danne seg indre bilder.

4.3.2.2. Mediabruk

Transkripsjonen viser også hvordan fortellinga kan skape dialog, en samtale, hvis læreren tillater seg det og dermed være en ypperlig inngang til videre lekeimprovisasjon med barna. Fortellinga har en reise i seg, pauser som tillater barna å delta, komme med sine forslag til hva som var i krukka, hva som vokste opp når kona plantet frøet. Improvisasjonsdelen kunne dermed begynne allerede i fortellinga som et signal til barna om at jeg ville ha forslag fra dem.

4.3.2.3. Kunstpedagogen og kritisk refleksjon

Struktur og form til fortellermøter på 45 minutter er nødvendig både for å få en aktivt medskapende gruppe og i forhold til konsentrasjon. Hensikten med fortellinga var å gi noen ritualer som barna lett oppfatter som signal til improvisatorisk arbeide og som skaper en trygghet til deltagende barn. Den første gangen jeg fortalte måtte jeg bane veien og vise gjennom å gjøre aktiviteten, hvor jeg ville med fortellinga. Vi trenet oss i rammene for møtet, når improvisasjon og lek startet og når det sluttet. I forhold metodologien min med strukturerte lekemøter med inngang gjennom fortelling bidrar en slik introfortelling til å etablere rammene for slike møter. Spørsmålet hva hun tok opp av krukka eller hva hun så øverst i treet er i seg selv et ønske om innspill fra barna. Ross' teori om kreativt arbeid plasserer håndverksmessig kunnen som et element som skaper impulser. Formidlingen av rammene for improvisasjonen er et forsøk på å gi barna tydelig tegn på min håndverksmessig kunnen som setter dem i stand til å være kreative og aktivt deltagende. For barn som skal delta med egne innspill til fortellermøter er det nettopp lederens ansvar å formidle hvilke verktøy vi jobber med i den kreative prosessen. En åpningsfortelling som stiller spørsmål eller aktiviserer barna med rytmer eller bevegelser i tillegg til avsluttende sirkel der vi samles i ring, er i seg selv verktøy for å jobbe med fortelling, improvisasjon og bevegelse og som rammer inn møtene.

4.3.2.4. Tolkning av øyeblikk lydtranskripsjon 4

Passasjen viser flere ting. For det første at forslagene fra barna strømmer inn, barna vil delta, og bli sett av meg. Når jeg tar med musa og at det kanskje var dens frø, er det hele i orden og jentene er med meg videre på fortellinga. Det sentrale er dermed at formen åpner for å jobbe dialogisk med fortellinga og videre fridiktning. Fortellinga er imidlertid ikke helt fri, men etablerer kontrollert samspill mellom meg og barna om hvordan jeg ønsker å jobbe med mimebevegelser og diktning. Selv om vi sitter ned, er bevegelse med hender for å vise størrelse, handling og symboler, i fortellingens struktur, på en slik måte at barna allerede begynner å kaste inn forslag til meg. Med andre ord er dialogen om fortellingens utvikling allerede i gang. Men en annen ting transkripsjonen viser, er at jeg er litt bestemt og holder

meg til fortellingen slik jeg først hadde hørt den fortalt. Jeg ønsker ikke at fortellinga alltid skal diktes fritt og improviseres frem fritt etter forslag fra barna. Jeg ønsker forslag fra barna, men forslag innenfor strukturerte rammer. Jeg undersøker kommunikasjon av fortelling gjennom kroppsspråk og fysisk bevegelse. Undersøkelse og anvendelse av bevegelse sammen med fortelling krever at barna trenes i rammene for aktiviteten.

Tilslutt ser jeg på siste del av møtet der jeg hadde felles dikning i improvisasjon.

4.3.3. Del 3 av møtet: miming i fortelling

Jeg vil i det følgende fokusere på avslutningen av møtet der jeg søkte å følge opp og avrunde den første delen, miming av dyr, med en felles improvisasjon. Jeg poengterer øvelsens sammenheng med dansen og vil analysere denne øvelsen og svarer til forskningsspørsmål om på hvilken måte fortellingen kan anvendes for å skape et dialogisk rom.

Beskrivelsen av aktiviteten miming underveis i en fortelling –

Jeg hadde på forhånd strukturert en fortelling, laget leker og tenkt ut oppgaver til barna. Jeg samlet barna etter dansen, ved å fremføre fortellingen om kona som plantet fortellertreet. Så tok jeg utgangspunkt i treet, og sa at ytterst på greina var det en diger skog og det minnet kona på enda en fortelling. Jeg startet å fortelle fortellingen om den magiske skogen og sa at vi måtte reise sammen dit for å finne ut mer om historien om skogen. Mens jeg forteller om en jente som måtte gå ut i skogen med familien sin for å plukke bær, mimer jeg plukkingen av bær og ber barna mime bevegelsen etter meg. I fortellingen får de i oppgave å hjelpe jenta å plukke og det ender med at hun har plukket seg vill. Så sier jeg i rolle som jenta at jeg syntes jeg hørte noen lyder i skogen. Kanskje var jenta ikke alene?

Øyeblikksbeskrivelse av miming i fortelling –

Jeg er vendt bort fra barna som har fått beskjed om å plukke bak meg på rekke idet jeg plukker. Alle arbeider iherdig med plukkingen i retning mot den ene veggen av rommet. Jeg forteller mens jeg og barna plukker om dyrene som ble forhekset og gir dem i oppgave å forvandle seg når jeg snur meg. En jente som har stoppet opp i plukkinga, og ellers stoppet

opp i aktiviteten ser i retningen jeg ser. De andre barna merker seg denne jenta som stopper. Med et peker hun i retning av meg og forbi mot veggen og sier at det var en hytte. Et annet barn følger opp, med at det var en heks oppi. Jeg lurte et øyeblikk på hvordan jeg skal ta dette med videre i oppgaven. Istedenfor at det er jeg som snur meg som signal til at dyrene forvandler seg, gjelder det nå at når hekse kommer så må dyrene forvandle seg så de ikke blir sett av hekse.

Transkripsjon 5 av øyeblikklydopptak:

Jeg: Nå skal dere få være med meg inn i denne skogen.

Barna: ja (hviskes det)

Jeg: Hvis dere går bak meg på rekke.

Tor: Hun leta etter mor og far sin. (gjentar jentas mål i fortellinga)

Jeg: ja (barna går på rekke bak meg).

...

Isabell: Æ ser å en hytte der borti (hun peker mot veggen).

Yvonn: Det var en heks oppi.

(03.09.13, transkripsjon 5, gr. B, 1. Gr.)

I reflekterende loggbok vises hvordan jeg vurderer hva som ga innspillet til jenta:

Logg 5:

Kan det være at den stille tonen mellom meg og barna ga forslaget om hekse? At det var noe skummelt i denne listende atmosfæren? Eller kan det være uttrykket for hekse som ga ideen? Og at de har hørt fortellingen om Hans og Grete? Hadde min historie flere likhetstrekk med denne kjente fortellingen? Det var kreativt og spontant, men var jeg flink nok til å gjøre bruk av forslaget?

(03.09.13, Sverdrup.)

Jeg vil nå se på hvordan den felles improvisasjonen med fridiktning kan skape indre bilder hos barna som danner fine utgangspunkt for arbeid med fortelling som dialog.

Analyse av øyeblikk fra felles i miming underveis i en fortelling

4.3.3.1. Sansning

Tempo i bevegelsene i sakte fart, vi er stille og nærmest lister oss rundt. Denne atmosfæren har bygget seg opp etter den korte introfortellinga der jeg på slutten tok det ned og hvisket til barna. De kopierte automatisk meg og hvisket tilbake. Det lå en spenning i at vi skulle bevege oss inn i denne skogen jeg hadde diktet opp. I listinga ligger det en betydning under. Vi lister oss for noe, barna ser at det må være en fare inne i skogen. At skogen lever og er magisk og derav kommer ideene frem fra kroppens listende bevegelser om hva som er i denne skogen.

4.3.3.2. Mediabruk

Denne metoden med improvisasjon gjennom fridiktning som er gjennomgående for flere av møtene, kaller jeg strukturerte lekemøter med inngang gjennom narrativ, tilrettelagt med oppgaver. Kari Heggstad har beskrevet denne formen for arbeidsmetode ganske nøyaktig.

Hun har på forhånd konstruert en fortelling som skal spilles ut samtidig som den blir fortalt. Læreren blir en slags reiseleder og modell (barna hermer til en viss grad bevegelsesmønster og atferd), men gir rom for at uforutsette hendelser kan skje, at barna er medskapende i dramaleken (...) Som forteller er læreren egentlig også i rolle (...) (Heggstad: 2012: 90).

Utfordringen med å jobbe med en bestemt fortelling som rammeverk for mimen, uten at barna først har hørt den, er å ikke overstyre aktiviteten, men samtidig gjøre bruk av alle barnas forslag på en kreativ måte. Hensikten med aktiviteten er å legge til rette for dialog mellom meg og barna med fortellingen som bindeledd og da er det viktigste målet å få innspill fra barna. Verktøyet jeg benyttet for å få innspill, var å gi oppgaver til barna. Dyrene som vi jobbet med under dansen hentes frem igjen, barna får i oppgave å velge seg et dyr. Jeg sier at jenta har kommet til en magisk skog og at dyrene følger etter jenta. Jeg forklarer at jenta ikke hadde sett dyrene ennå og at hun ikke visste at dyrene der ble forhekset. Dyrene måtte ikke bli sett av jenta. Barna fikk i oppgave å endre form, fra å ligne dyret til å være en stein, en bærbusk eller et tre, for å ta noen eksempler. Vi hadde det som en lek at dyrene gikk

på rekke etter meg, men når jeg snudde meg så skulle de forvandles. Jeg brukte her en tamburin for å markere når jenta snudde seg. Jeg snudde meg flere ganger helt til jeg oppfattet at barna hadde forstått oppgaven. Jeg i rolle som jenta gikk etter hvert å prøvetestet barna ved å ta tak i barnas fingre for å plukke buskens bær. Barna reagerte med latter noe som bekreftet at jeg hadde oppfattet hva de mimet. I den andre gruppa – jeg hadde to grupper samme dagen – var det derimot en heks som ble flettet inn i forvandlingen av dyrene og som var faremomentet for dyrene. Jeg har så vidt fortalt barna om oppgaven med dyrene som forvandler seg, at de snart blir forhekset, idet en jente nevner hekse

4.3.3.3. Kunstpedagogen og kritisk refleksjon

I personlig logg skriver jeg, var jeg flink nok til å gjøre bruk av forslaget? Utfordringen å jobbe med fridiktning og lek er at barna ikke vet hvor jeg vil i fortellingen, noe som gjør det nødvendig at oppgavene jeg gir til barna er fysiske og tydelig avgrenset slik at barna fritt kan utfolde seg innen rammene til fortellinga. Oppgavene må være slik at vi sammen kan dvele i et fortellende øyeblikk, for eksempel ved å gå inn på bevegelsen av hvert dyr. Jeg forsøkte si at jeg var i rolle som jenta, og oppgaven med å snu seg fungerte når jeg fysisk gikk bort til barna og plukket bærene av deres busker som de imiterte at de var. Oppgaven ble på den måte tydelig for barna og vi kunne dermed ha dvelt ved situasjonen og gjort den flere ganger, på ny og på ny, om og om igjen, med ulike innfallsvinkler. Barna trenger denne repetisjonen, for å kunne oppfatte og for å kunne bli kreative.

4.3.3.4. Tolkning av øyeblikk lydtranskripsjon 5 – Forestillingsevne i felles improvisasjon med mime:

Forståelsen av sammenhenger, begreper og innhold i fortellingen min bygget seg underveis, barna forbandt stadig nye sammenhenger til det jeg fortalte. Og barna forstod fortellingen bedre når vi kommuniserte fysisk gjennom å bevege kroppen. Fredriksen henviser til Lakoff og Johnson, 1999, i synet på kroppslige erfaringer som synonymt for tenkning og språk (Fredriksen, 2013, 68). Barna forstår det jeg forteller først og fremst gjennom sine kropper når de får oppgaver som skal løses fysisk og som knytter seg til det jeg har fortalt.

For det første vil jeg bemerke med eksempelet ovenfor at jeg hadde notert meg i loggboka usikkerhet underveis i aktiviteten om hva oppgaven var, mulig usikkerhet i begrepsforståelsen av forvandle og forhekse. I arbeidet med den første gruppa hadde jeg merket meg at da vi samtalte om forvandlingen av dyrene i skogen var det flere som ikke forstod begrepene forhekset og forvandle. Forståelsen av fortellingen om denne side ved skogen kom derimot da barna fysisk fikk i oppgave å forvandle seg fra et dyr til en stein, et tre eller andre gjenstander i skogen. Det ble skapt et faremoment i det at jeg kunne snu meg. Her gjaldt det at dyrene ikke ble sett av meg. Forståelsen av begrepet utviklet seg gjennom den fysiske mimeøvelsen og fra innspillet til jenta om heksa. Forståelsen av ordet for-hekse må naturligvis kobles til heksa og hva en heks gjør, noe som jo også ligger i betydningen av ordet. Hadde jeg fortalt fortellinga muntlig uten dramaøvelsene ville kanskje barna ha oppfattet svært lite av sammenhengen i fortellinga. Det ville bli mange fremmede ord som gikk forbi i en fei. Men med kroppen i mime fikk vi tatt oss tid til å leke med betydningen og også dannet oss en forståelse av ordet. Målet mitt med prosjektet var å bruke fortellingen som en dialogarena mellom meg og barna på en slik måte at barna kunne komme med egne innspill til fortellingens utvikling. Og for å få dette til, setter metoden i sving kroppen, og nettopp derfor noe konkret – en bevegelse, et indre bilde – å ta tak i og noe å få ideer fra.

For det andre viser dette at jenta tydelig levet seg inn i den nokså stille og rolige aktiviteten. Vi beveget oss sakte og brukte hviskestemme. Hun peker mot veggen, med der er det jo egentlig ingenting. Likevel klarer hun å forestille seg i konteksten av min fortelling at det var en hytte i denne magiske og forheksete skogen. Jenta er skapende i sitt forslag til meg, hun tilbyr meg et ”hva hvis det var en hytte” noe som henviser til Constantin Stanislavskis skuespillermetode der han jobber med utvikling av forestillingsevnen (Stanislavski, 55, 1988). I alt av teaterarbeid er det denne evnen til å fremkalle fantasi og indre bilder og gi det en kreativ form som er utfordringen og målet. Fantasien og de indre bildene forgreiner seg til kroppen, vi ser for oss at heksa kommer og noe må gjøres for ikke å bli sett – vi må forvandle oss.

Et annet aspekt ved forslaget om heksa i lekeimprovisasjonen peker også hen imot intertekstualitet der velkjente fortellinger fra for eksempel Hans og Grete flettes inn i den fortellingen jeg sammen med barna lager i øyeblikket gjennom improvisasjonen. Bygging av sammenhenger og paralleller er tydelige i barns lek og det er derfor naturlig at denne formen passer godt med fortellinger. Dette skal jeg komme tilbake til. Dette eksempelet viser at mitt

engasjement i leken og barnas bevegelser gjorde det mulig for barna selv å komme med innspill og ideer til den videre gangen i fortellinga. Heksa ble flettet inn i den videre handlingen i skogen som et nytt faremoment for dyrene. I oppgaven barna fikk var det heksa som forårsaket forvandlingen. Når jeg ropte hekka kommer så fortet de seg å fryse i en ny posisjon.

4.3.3.5. Utfordringer og læring til neste møte

Jeg opplevde at denne formen med bruk av mime medførte at barnas konsentrasjon ble skjerpet om fortellinga, men samtidig at jeg i stor grad styrte utviklinga. Jeg hadde jo allerede konstruert en rammefortelling og søkte derfor å holde meg til denne, noe som kanskje medførte at barna ikke fikk utspille seg fritt i improvisasjonen. Jeg søkte og fant svar i metodehåndboka til Jackie Mørch Wrigley og Niels Mors (2007) der det gis et eksempel på hvordan å stille spørsmål til barna for å få i gang en dialog om fortellingen underveis i en på forhånd konstruert rammefortelling. I stede for å havne i fallgruven ved å stille ledende spørsmål, reddet dyrene jenta ut av skogen?, må spørsmålet stilles så det er mulig å gi en beskrivende forklaring. For eksempel hvordan tror dere pinnsvinet så ut i denne skogen? For deretter å gå videre på vesenet til pinnsvinet og at det kanskje var derfor jenta fikk hjelp av pinnsvinet. Da kan barna mime vesenet til pinnsvinet er dermed få nye spontane ideer til utviklingen i fortellingen.

En annen ting var mangel på bevegelse i improvisasjonsdelen. Bevegelse ville ha gjort barna mer tilstede og kanskje også lettere å få ideer innenfor en forhånd konstruert rammefortelling. Jeg måtte med andre ord til neste møte se på oppgaver og leker som hadde bevegelse som det primære.

4.4. Fjerde møte: bevegelse og improvisasjon

Faktaboks 3:

Sted: Inne i barnehagen i et stort rom med bare flater

Deltakere: Syv barn fordelt på to grupper med en pedagog per gruppe, inklusiv meg.

Tid: 45-60 minutter per gruppe

Fokus: Mime

Tematikk: Reise fra hjem til barnehage

Impuls: Kortfortellinga ”Tannreisen” av Eva Eriksson og behov for bevegelse som konsentrasjon. Jeg savnet øyeblikkets impulser, spontane innspill og arbeid med fortelling som form i tillegg til at jeg opplevde konsentrasjonsproblemer i forhold til å sitte lenge stille og lytte til hverandre slik som i det tredje møte. Målet var ytterligere større grad av innspill fra barna med færre ledende spørsmål til barna.

Beskrivelse av møtet –

Hovedoppgaven var hvordan jeg kunne anvende dramaimprovisasjon og igangsette bevegelse som kunne gi barna spontane ideer og fortellinger. Hensikten er å vekke indre bilder, noe som må gjøres gjennom å bevege kroppen, som gir ideer til deltakerne om hva bevegelsen betyr i fortellingen vi dikter frem sammen.

Tema for fjerde møtet, 17.9.13 var fortelling fra min og barnas reisevei mellom hjem og barnehage. Målet for møtet var å høre om barna kunne fortelle meg om sin reise ut ifra, hva barna så, hvilket transportmiddel de brukte, om det var langt, hva de hadde med seg osv.

Jeg inndelte møtet i fire. Den første bolken samtalte vi om sansene, kroppens bevegelser, den andre fortalte jeg selv om min reisevei med hjelp av bildefremvisning fra reisen på sykkel. Den tredje improviserte vi fritt om en fantasireise ut ifra en øvelse om kroppens ulike deler satt sammen med sansene. Og tilslutt fikk barna i oppgave å tegne og forklare meg sin reisevei.

Jeg vil ta for meg den tredje bolken med å la ulike deler av kroppen starte og lede en bevegelse. Vi følger ideen om en slange som viser oss inn i stadig nye rom. Ved hvert

romskifte er det en ny kroppsdel som leder bevegelsen. Jeg må først komme med forslag, presentere oppgave gjennom å vise den slik at barna kopierer meg, for deretter å stille spørsmål så barna selv kan komme med egne forslag. Oppgaven var at når slangen kommer (noe jeg gir beskjed om) måtte barna være raske med nye forslag til hvilken kroppsdel som leder bevegelsen. Jeg dikter ut ifra bevegelsen til barna og stiller spørsmål til hvilket sted vi har havnet. Slik fortsetter vi med at jeg stadig sier at slangen viser seg, noe som er en oppfordring til nye forslag.

Øyeblikksbeskrivelse av øvelsen "hvilken kroppsdel leder" –

Vi sitter i sirkel på gulvet, jeg har akkurat avsluttet fortellingen om min vei til barnehagen, idet jeg sier, plutselig så jeg en virvelvind, og jeg beveger samtidig armene rundt hverandre i sirkel. Jeg lar armene være stille, flytter fokus til fingrene, mens jeg gradvis begynner å bevege litt på den ene fingeren. Barna bes om å mime etter meg med fingrene. Jeg starter samtidig en improvisert fortelling om en slange som jeg knytter til håndbevegelsen. Og begynner aktiviteten uten først å ha forklart oppgaven, noe som har sammenheng med min oppfatning av konsentrasjonen i øyeblikket. Jeg oppfatter at jeg bare må starte aktiviteten og forklare underveis. Når jeg har alle barna med på håndbevegelsen og lyden til slangen, reiser jeg meg opp og barna følger min bevegelse. Midt i leken oppstår et stille øyeblikk, jeg avventer forslag fra barna. En jente vikler tærne, jeg peker ned på mine egne tær og vikler dem slik jenta gjør. Etter hvert tripper vi rundt. Jeg spør: hvor er vi. I kirka sier en jente. Hysj sier alle. Figur 5, nedenfor viser et annet fiktivt rom vi var inne i.



Figur 5 balanse på skøytebanen, Fotografi av pedagog gruppe B.

Transkripsjon 6 av øyeblikklydopptak:

Vi gjør slangens bevegelser med hånden mens vi går i sirkel etter hverandre.

Jeg: Slangen vinket på meg med hånden sin: kom hit sa den (jeg vinker på barna)

Johan: Hæ kan den snakke?

Jeg: den snakket slangespråk og sa jeg skal vise deg en annen vei til barnehagen som er mye mer spennende og da gikk jeg etter slangen (barna følger etter med hånden i slangebevegelse)

Jeg: Se her er det en dør, er dere klare til å gå gjennom denne?

Barna: ja (barna dukker ned og går etter meg gjennom en imaginær, tenkt dør.)

...

Jeg: men først, oppgaven nå er at slangen kommer tilbake og da må vi forte oss inn i enda ett nytt rom. Og for hver gang så må dere komme med forslag til ny kroppsdel som beveger seg først inn i rommet. Og dere kan ikke si samme kroppsdel to ganger på rad. Ok?

Barna: Ja

Jeg: plutselig ble alle glasskulene til såpebobler. (jeg strekker nese og følger etter med langsomme bevegelser) Og vi må følge etter såpeboblen, lukter dere det? Hva beveger seg nå?

Barna: Nesa

Jeg slår på tamburin og sier slangen kommer: hvilken kroppsdel beveger seg nå?

(Vi står lenge stille og ingen sier noe)

Jente: Hun vrikker lett på tærne og begynner og gå med pilesteg. Jeg gjør som henne og barna følger etter.

Jeg: Er det et rom fylt med varm sand?

Barna: Auch, auch (lager lyden)

Jeg: så slangen kommer tilbake. Sakte, sakte: Vi må liste oss lett på tå og være helt stille og ikke lage lyd.

Det er et digert rom. Hvilket rom?

Jente: Kirka. Shhhh, (tar pekefinger foran munnen og lage hysjelyd, alle barna begynner å liste seg rundt.)

(17.09.13, transkripsjon nr. 6, gr. A, 1. Gr.)

I reflekterende logg vises hvordan jeg tydelig burde ha formulert oppgaven i forkant for å komme til de øyeblikk av deltakelse fra barna jeg var ute etter:

Logg 6:

Jeg måtte jobbe ganske lenge med barna før øyeblikket oppstod. Jeg måtte komme med egne innspill og vise veien. Men når et av barna forstod hvor jeg ville, var det et magisk øyeblikk. Jeg som voksen fant her nærvær med barnet, bevegelsene mimet hverandres og skapte mellomrommet, dialogen gjennom felles enighet om bevegelsens kvalitet og sammenheng i fortellinga. Barna kunne komme med selvstendige forslag til meg.

(17.09.13, Sverdrup)

Jeg vil nå analysere lydtranskripsjon 6 fra øyeblikk med henblikk på hvordan leken med endring i hvilken del av kroppen som leder bevegelse kan igangsette aktive forslag fra barna uten påvirkning fra meg:

Analyse av øyeblikk

4.4.1. Sansning – rom, kropp, sanser:

Med aktiviteten ønsket jeg at barna skulle få et inntrykk av kvaliteten i de ulike sansene når vi lot spesifikke kroppsdeler lede bevegelse etter tur. Dette syntes jeg kommer tydelig frem i loggen ovenfor når det gjelder oppfatning av hvilke sanser vi måtte ta i bruk for å mime at vi var i en kirke. Barna listet seg, det var jo tærne som var fokus for bevegelsen, som i den sakte og lette gangen ble en stille aktivitet som medførte at vi brukte pekefinger foran munnen til hverandre og var helt klart tilstede i øyeblikket som om vi var i et kirkerom. I fokus på tærne (kvalitativt listende, forsiktig bevegelse) ble lyttesansen vekket opp. Hadde det vært høyt tempo, raske, små steg med tærene hadde det kanskje vært balansesansen som var i fokus og vi var et helt annet sted.

Jeg måtte være årvåken til alt av bevegelse fra barna. Gjennom at jeg overdramatiserte en bevegelse og nærmest spilte den ut, tok jeg valget om hvem gruppa fulgte. For eksempel hermet jeg etter en jente som viklet på tærne mens jeg pekte ned på mine egne tær som jeg viklet, så de andre barna forstod hva vi nå beveget. Barna oppfattet dermed gjennom å kopiere meg og oppfattet ytterligere når jeg foreslo at det var en varm sand. Lyden auch, auch kom i forlengelsen.

4.4.2. Mediabruk: øvelser

Aktiviteten krever høyt fokus på hvordan man for eksempel beveger tærne mot gulvet, går man fremover, står man stille? Lister man seg?, hvordan man snurrer på hodet, hvilken del i ansiktet som leder bevegelsen, osv. Og ut i fra bevegelsen vil impulsen vekkes i forhold til forslag om hvor vi er, hva vi gjør og danne en fortelling.

Øvelsen skriver seg fra Wigerts (1982) øvelse ”Stanna med en fot i gulvet” (1982, s. 23). I øvelsen er det en kroppsdelt som skal være i gulvet når læreren gir stoppsignal. I håndboka fremheves særlig på hvilken måte læreren formulerer sine spørsmål og at de ikke instrueres i måten å løse oppgaven på, som for eksempel hvis læreren sier sitt på rumpa. Oppgaven må være ”rumpa i gulvet”. På samme måte kunne øvelsens struktur anvendes i forhold til min

øvelse med bevegelsesendring i hva som leder bevegelsen. Signalet fra meg var slangen kommer, barna måtte finne ny kroppsdel til bevegelsen. Mulig er oppgaven for barn i fire-seks års alderen for avansert og må gjøres enklere ved at lærer foreslår kroppsdel, barna utfører kvaliteten i bevegelsen av kroppsdel mens lærer selv dikter på bakgrunn av hvordan barna løser bevegelsen. Oppgaven til Wigert er individuelt basert der hvert enkelt barn får løse oppgaven fritt, uten at det er en fortelling som jobbes med. Det er ingen kollektiv diktning som foregår slik mine møter belager seg på. Denne impulsive, ikke-planlagte kollektive diktningen avanserer øvelsen på den måte at det krever en metode som gjør barna i stand til å lytte til hverandre, med klare instruksjoner fra lærer. Aktiviteten krever at læreren ikke er for rask, så barna forstår sammenhenger, likevel rask nok så barna ikke taper interesse.

4.4.3. Kunstpedagogen og kritisk refleksjon

Det viktigste for møtet er at øvelsen skaper bevegelse og at pedagogen må legge til rette for måter å stille spørsmål til barna på som aktiviserer dem til fritt å komme med innspill. Jeg hadde satt meg inn i konkrete leker og oppgaver som satte fokus på kroppen og aktivering av bevegelse. Jeg hadde tenkt ut hvordan vi indirekte kunne jobbe med syv sansene og med bruk av disse. Jeg hadde satt meg inn i fri improvisasjon og hvordan læreren forholder seg til barna og hvordan å tilrettelegge for fri improvisasjon.

Loggføringen viser at jeg først forsøker å gi et eksempel gjennom å komme med forslag som barna kopierer. Dette virker på den måte at jeg får opp konsentrasjonen etter at vi har sittet lenge i ro, ti minutter, og samtalt. Barna trenger noe nytt som skjer og at det skjer gjennom andre former for samhandling enn tale.

Jeg har skrevet i loggbok den 18.09.13 at *det er vanskelig å løsrive barna fra meg og få dem til fritt å komme med forslag. Utfordringen skjer når jeg fjerner meg fra dem, og ber dem komme med innspill. Mulig er det at de er vant til å kopiere meg? Eller mulig må jeg vente med å fortsette aktiviteten helt til noen kommer med forslag?*

Der og da løste jeg dette ved å stille spørsmål og selv å være pådriver av forslag. Jeg spør først direkte er det et rom fylt av varm sand? Helst ønsker jeg forslag fra barna, men i starten må jeg selv komme med slike forslag. Jeg må også være årvåken til bevegelse fra barna, for

eksempel som med tærne til en jente. Jeg hermer etter henne, men gjør bevegelsen ennå større enn hva hun gjorde så de andre barna skal oppfatte hvilken kroppsdel vi nå beveger. Dette handler om å få alle med på skiftene i ulike kroppsdelar som leder bevegelsen. I starten er det også nødvendig å si høyt at nå er det tærne som beveger seg, raskt eller sakte eller helt stille.

Ideen om slangen dreier seg om å konkretisere og materialisere skiftene i bevegelsene av hvilken kroppsdel som leder, i en konkret oppgave. Vi må raskt komme med forslag, hvis ikke kommer slangen og tar oss, som en form for sisten. Det kunne løses ved at slangen ble presentert tydelig i form av en lyd, et rytmeinstrument jeg slo på eller at jeg selv var slangen som stod i midten. Når barna ble trent på oppgaven kunne en slik løsning fungere. I starten må jeg selv delta aktivt med gruppa og være pådriver gjennom for eksempel å starte en bevegelse, en setning slik som vi må liste oss fordi... eller stille direkte spørsmål slik som må vi liste oss fordi vi er i en kirke og ikke bråke? Eller så ikke slangen oppdager oss igjen? Senere kan jeg trappe ned på egne forslag, forvente at barna selv kommer med innspill.

4.4.4. Tolkning av øyeblikk

Ut ifra skiftene med fokus på ulike kroppsdelar, tempo og nivåer kommer ideene fra barna mer eller mindre subtilt på løpende bånd. Det virker som det er lettere for barna å komme med ideer og innspill gjennom først å gjøre bevegelsen og deretter komme med forslag til fortellingen. Vi vekker opp diktningen av en fortelling sammen gjennom kroppen.

Bevegelsen setter i sving indre bilder, og ulike symbolag som når vi enes om bevegelsen gir tydelige referanserammer mellom meg og barna. I lydtranskripsjonen ovenfor mener jeg bevegelsen ved at vi lister oss stille, i kombinasjonen av at jeg sier vi er i et stort rom danner et indre bilde hos jenta som foreslår kirka som et slikt sted der man hvisker til hverandre og går stille. Altså, øvelsen skaper et dialogrom om fortellinga fordi vi dikter den sammen ut fra bilder som oppstår når vi gjør endringer i bevegelser. Fortellingen utvikler seg gjennom stadig nye bevegelser og skift i bevegelser fordi det danner indre bilder.

4.4.5. Avrunding av analyse

I rolle som forteller med bruk av kroppsspråk, bevegelse av kroppen, gjennom leken med bevegelse er det mulig å lede barnas oppmerksomhet i en deltakende, oppmerksom og dialogisk retning. Analysen viser også at bevegelse skaper deltakende engasjement fra barna og bidrar til tilstedeværende lytting. Særlig i endring av bevegelsesmønster, former, tempo, nivåer skaper det fornemmelse av ulike atmosfærer som setter i sving indre bilder som skaper innspill fra barn. Etter disse mangfold av ulike metoder og fortellinger var det likevel noe som fremdeles hadde satt varig inntrykk hos enkelte barn. I det sjette møte hadde jeg samtale med to av barna om gangen og jeg ønsker å oppsummere denne analysen med to fortellinger. Den første var samtale med to gutter og den andre med to av jentene om treet som vi hadde besøkt det første møte:

Lydtranskripsjon av utsnitt fra to separate samtaler den 22.10.13:

Jeg: Hva var det med det treet vi besøkte?

Jostein: Det kan snakk. Og har øyne, og munn og kropp og fota.

Patrik: Og blarne e håret.

Jostein: Æ ska si det til mamma og pappa at æ har sett et levende tre, med øya, hender og hår og fota også kan han herme etter oss. Faktisk treet kan ta salto, når æ tar salto så kan treet ta salto.

Patrik: Røttern det e føtter.

Jeg: Tror dere at dere kan finne deres eget hemmelige tre nå?

I kor: Nei,

Tobias: for at det er vanskelig. For det er helt lukka så vi du ikke ser at det er øyne.

Derfor det e vanskelig at vi ikke finn hemmelig tre. Men det e jo litt lett, hvis vi går i skogen så hører vi au, og da hører vi, og hvis treet er langt borte så hører vi, men kanskje vi ikke ser det.

Jeg: Hva tror dere hemmeligheten til treet er?

Anja: At det snakke.

Tiril: Vi kan jo gå til treet i dag, også kan vi lytte på det litt? Også ser vi om det fortelle hemmeligheten. Når vi lytter kommer det lyder i blomster ut av treet også finne hemmelige ganga inn.

Selv om det hadde gått syv uker siden første gangen vi besøkte treet er det tydelig at inntrykket har vært sterkt ettersom det fremdeles vises tydelig i kroppsspråket til de to guttene at det er skummelt og hos jentene at de veldig gjerne vil tilbake å lytte til treet. Fortellingene viser også de indre bildene som har oppstått av inntrykket i møte med treet.

5. Avslutning

Dette forskningsarbeid som bygger på en sanselig etnografisk, deltakende observasjon, jf. studien av praksis med kunstpedagogiske metoder, som har sitt utspring fra mitt arbeid med det praktiske prosjektet *barnehagerommets fortellinger – en reise i barns lek og innlevelse*. Arbeidet har vist at fortellerteater, dans og drama kan være en innfallsvinkel til å engasjere barn i grunnleggende og viktige problemstillinger om samvær med hverandre og med naturen. Det fanger opp barns varhet for stemninger og vekker til live den syvende sans som vi voksne har fortrenget. Barn tas på alvor og de føler seg betydningsfulle. Også det mest tilbakeholdne og beskjedne får mulighet til å ”synes” ved å bli tatt på alvor og lyttet til. Denne forskningsteksten har søkt å drøfte forskningsområdet kunstpedagogisk praksis med fortellinger som prosessuelt arbeid med barn og problemstillingen, *hvordan kan kunstpedagogen bruke metoder av fortellerkunst, danse- og dramapedagogikk for å skape et dialogisk rom mellom seg og barna i fire- til seksårs alderen?*, opp mot teorier om lek satt sammen med teori om dialog og opp mot metodene.

I dette kapittelet vil jeg avslutte med å redegjøre for mine funn og de utfordringer som har preget prosjektet.

5.1. Svar på problemstilling

I spørsmålet ligger orientering mot utøvelsen av rollen som kunstpedagog i kreative prosesser med barn. Samtidig har det handlet om å studere når øyeblikk av dialogisk rom oppstår og hva disse dialogrom er, i tillegg til at det i like stor grad har vært en undersøkelse av på hvilken måte lekens prinsipper kan anvendes for å begripe fortellinger med kroppen.

Jeg svarer først på det siste underspørsmålet som ble formulert; hvordan oppstår dialogrom og på hvilken måte kan det karakteriseres? Jeg har funnet at dialogrom er et nærværende møte der man ”spiller ball” med hverandres innspill. For eksempel ved kroppsspråk og bevegelse når innspillene mellom meg og barna fløt lett som i lekens-frem- og-tilbake virkning. Dialogen gjør at verden bli litt større enn oss selv. Gjennom analysen har jeg sett at

de magiske øyeblikk av dialog mellom meg og barna som ble frembrakt i møte med den levende naturen var en ganske annen enn de dialogiske øyeblikk som oppstod inne i det tomme, store "Allrommet". I stede for at aktiviteten med fortelling som en her-og-nå dialog i rommet mellom meg og barna er det ved hjelp av sanseopplevelsen i naturen mulig å snakke om en aktivitet som skaper et utvidet dialogisk rom. Når noe er litt større enn det her-og-nå daglige gjøremål inne i barnehagerommet slik som møte med den levende naturen, skaper dette engasjement og konsentrasjon fra alle parter, som ligger som et grunnfundament for å skape dialog og da menes ikke å prate men å utvikle hverandres fantasi.

Det første underspørsmål var hvilken struktur til metoder av drama, dans, fortelling er nødvendig for å få hentet ut barnas frie bidrag? Metoder av fortellerkunst, dans og drama må med barn i alderen fire til seks år struktureres som lek. Først og fremst er det vanskelig å holde konsentrasjonen oppe i en gruppe med flere barn dersom vi sitter stille når vi forteller til hverandre. Men mest sentralt er at å begripe fortellinger med sin egen kropp kan føre til nye impulser som skaper en felles diktning. Bevegelse skaper kroppslige følelser, for eksempel kroppslig fysisk stimuli som er spennende, som endrer noe ved den kroppslige opplevelsen og fremkaller indre bilder. Bevegelser satte oss også i kontakt med språket i fortellingens atmosfærer, og bygget en estetisk kvalitativ sanseopplevelse av atmosfæren i fortellingen inn i rommet når vårt kroppsspråk utviklet seg. Leken som simultan form muliggjør også repetisjonen av en aktivitet, med mulighet til å skape et nettverk av flere fortellinger.

Det andre underspørsmålet handler om hvilken type rolle jeg bør ha, og hvordan jeg svarer til barns innspill. For å svare på kunstpedagogens rolle i kreative prosesser fant jeg at det handler om mitt eget formspråk, som vil si på hvilken måte jeg formulerer mine spørsmål til barna og på hvilken måte jeg svarer til barnas innspill på en dialogisk måte. I rollen dreide det seg om å styre barnas konsentrasjon gjennom tilstedeværelse og ved å gi barna tydelige oppgaver. Hvis målet var å få innspill fra barna i leken fant jeg at det var strengt nødvendig å tenke gjennom eget språk. Dette nødvendiggjør at jeg stiller så konkrete spørsmål som mulig der barna selv kan svare fritt uten at jeg har stilt ledende spørsmål underveis. Samtidig har tilrettelegging og deltakelse i lekaktivitet hatt betydning for å kommunisere med kroppsspråk som en fortellende tilstedeværelse i kontakt med barna.

5.2. utfordringer

Utfordringene var mange i min praksis, men det står klart for meg at kombinasjonen av roller, særlig å være ”playmaker”, deltakende observatør, samtidig lekeleder som kunstpedagog innebar en stor utfordring i forhold til forskning på dialogiske møter med barn. Barn trenger klar veiledning til oppgavene og lekene, noe som var utfordrende i forhold til å utøve rollen som fortellende kunstpedagog. Jeg fant hvordan mitt kroppsspråk og bevegelse kunne lede barnas oppmerksomhet, samtidig var det i et planlagt strukturert narrativ vanskelig å unngå ledende spørsmål. Etter hvert fant jeg at metoden for å få innspill fra barna måtte bygges opp som en lek med bevegelse i fokus, ikke nødvendigvis på forhånd strukturert av meg. Gjennom skrivingen av denne oppgaven har jeg også sett at møtenes innholdsmessige sammenheng kunne ha vært bedre ved å jobbe med det opprinnelige felles inntrykk vi hadde av møte med naturen.

5.3. Refleksjon over forskningsmetodologi

I prosjektet skulle barn medvirke til å skape fortellinger, føle seg inkludert og lyttet til. I arbeidet med kombinasjonen av dans, drama og fortellermetoder er det nødvendig for barn med strukturerte, tydelige arbeidsformer som skaper trygge rammer. Selve metoden for å skape disse rammene ble gjenstand for eksperimentering når jeg søkte etter hva som medvirket til at det dannet seg gode dialoger som kunne gi mulighet til felles diktning med utgangspunkt i barnas perspektiv. Bruken av refleksjon og transkripsjon av lydopptak av sentrale øyeblikk fra møtene ble et sentralt forskningsverktøy. Gjennom lydtranskripsjon hadde jeg mulighet til å studere hva som dannet opphav til barns innspill og når dialogen skapte nærvær. Gjennom kritisk refleksjon over praksis kunne jeg studere min utøvelse og innvirkning på barnas innspill. Sanselig etnografiske metoder ble anvendt for å få tak på hvordan barn sanselig forholder seg til omverden til forskjell fra meg selv der en gruppe ved ett av møtene fikk i oppgave selv å ta bilder. Inkorporering av lydopptaker som en del av fortelling var også en annen sanselig etnografisk metode, som fanget opp barns perspektiv. Denne bruken av dokumentasjonsmetoder var imidlertid ikke noe som genererte fortellinger i møtet, som var mitt hovedmål. Gjennom narrativ loggskrivning kunne jeg videreutvikle min forståelse av barns sanselige perspektiv. Redskapet ble anvendt i etterkant av møtene for å ta tak i små innspill fra barna som var interessante i en fortellende sammenheng.

Utfordringen med å dokumentere øyeblikk som skapte indre bilder og videre dialogiske møter var at verken lyd eller bilde kunne fange inn den dynamikken av sanselig kontakt som skjedde gjennom bevegelse, kroppsspråk og inntrykk fra det levende møtet. Sammensetning av de ulike dokumentasjonsverktøy som lyd og bilde var mulig å få til gjennom skrivingen av den narrative loggen som genererte materiale til forestillingen. Dette verktøy ble derfor en nødvendighet for å få et grep om det sanselige, kvalitative møtet med barns perspektiv.

5.4. Veien videre

Hvordan kan barnehager jobbe med fortellinger og eventyr og gjøre mer ut av det enn kun høytopplesning fra en bok? Hvilken metode egner seg for å skape fortellinger selv sammen med barn? Det er helt klart at barn behøver klare oppgaver, tydelig forklaring til leker som struktureres av voksne, men som innenfor disse rammene kan gi frirom som har potensiale til å utvikle seg. Å dele felles opplevelser i møte med naturens mange – synlige og usynlig – undre, er et slikt verktøy som kan igangsette fortellinger. Å jobbe videre med inntrykket inne i barnehagen er en mulighet til å dele fortellinger som en form som skaper noe mye, mye større enn de dagligdagse hendelser. Møtet skaper relasjon til barnet og det blir lett å komme i kontakt med barnets personlige og fantasifulle relasjon til opplevelsen. Etter hvert er det også mulig å anvende kulturelle symboler fra kjente eventyr som knyttes til inntrykket. Dette bygger fortellinger inn som relasjonen mellom barn og voksne, inn som relasjon til barnehagerommet og videre ut over barnehagerommet. Barn utvikler språket gjennom utvikling av fortellinger som er genererte gjennom felles opplevelse i nature. Slik som treet er håndfast og konkret blir begrepene knyttet til treet og samværet rundt det konkret og derved også lettere forståelig. Voksne blir minnet om barns syvende sans og får – om barns opplevelser blir tatt på alvor – tilført en ny dimensjon i sin hverdag.

Med denne forskningsteksten har jeg ikke presentert et fast svar på hvordan man kan jobbe med fortellinger, men den er et forslag til hvordan bruk av fortelling kan tenkes å skape en engasjert sosial kontakt mellom barn og voksen. Når jeg nå stopper opp under store trær, ser jeg mitt og barnas møte med treet i nytt lys og med nye ideer til metoder for å jobbe med den levende naturen i fortellerverksteder for barn. Forskningsteksten er dermed ikke et endepunkt i seg selv, men en mulighet for å dykke dypere, og dermed igangsette tilsvarende praksis om

enn mer spisset med tydeligere fokus på natur og teater ut ifra denne teoretiske forskningsteksten. Jeg håper at teksten kan være et bidrag som kan utløse videre forskning og utforskning om betydningen av teater, fortellinger, dans og drama som insitament til nye læringsformer for barn i førskolealder. Selv har jeg gjennom forskningsteksten fått nye ideer og nye tanker om videre arbeid med barn og fortelling.

Litteraturliste

Aaltonen, H. (ed.) (2011). *Bron till berättelsernas värld: handbok för vuxna som vill dela berättelser med barn och unga*. Svensk översättning Annika Rikberg. (Originaltittel *Silta tarinoiden maailmaan: opaskirja aikuisille, jotka haluavat jakaa tarinoita lasten ja nuorten kanssa*.) SamBodyPlays-projekt: Åbo.

Abram, D. (2005) *Sansenes magi – å se mer enn du ser*, Oslo, flux forlag.

Anttila, E. (2003) *A Dream journey to the unknown, searching for dialogue in dance education*, Helsinki, Theatre Academy.

Backe-Hansen, Elisabeth (2012) *Barn*, De nasjonale forskningsetiske komiteene. [Online]. Hentet 20.11.13 fra NESH: <http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>.

Creswell, J. W. (2007) *Qualitative Inquiry and Research design – Choosing among five approaches*, USA, Sage Publications.

Edlev, L. T. (2008) *Natur og miljø i pædagogisk arbejde*, København, Munchsgaard Danmark.

Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen – barns erfaring som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Guss, F-G. (1991) *Noen forskjeller mellom lekpedagogikk og dramapedagogikk*, HiO-rapport fra 2003 nr. 29, *Lekens drama 1*, artikkelsamling.

Guss, F-G. (1993) *På jakt etter estetiske kvaliteter i barns lek*, HiO-rapport fra 2003 nr. 29, *Lekens drama 1*, artikkelsamling.

Guss, F. G. (2004). *Dramaturgi som søken etter form og mening*. Drama 4. Nordisk dramapedagogisk tidsskrift. Oslo: Landslaget drama i skolen.

Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén, T. (2005) *Artistic Research – theories, methods and practices*, Finland, Göteborg ArtMonitor.

Hasemann, B. (2006) A Manifesto for Performative Research, *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, temautgave ”Practice-led Research”. Nr. 118, s. 98-106. [forskningsartikkel, QUT e-Prints] hentet 01.02.2012 fra: http://eprints.qut.edu.au/3999/1/3999_1.pdf

Hovik, L. (2005) *Lek som dramaturgisk veiviser i Dramaturgi: forestillinger om teater*. Gladsø, S. (Red.) Oslo: Universitetsforlaget.

Hovik, L. (2012) *Mamma danser: teater for de minste som kunstnerisk forskning*, Volume 1, nr.2., INformation: Nordic Journal of art and research.

Hovik, L. & Nagel, L. (2014) *Interaktiv scenekunst for barn – tyranni eller magi?*, [Kunstløftets avis, 11. april 2014]. Hentet 13.05.14 fra: http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-2014-medvirkning-hovik-og-nagel

Høigård, A. (2013) *Barns språkutvikling – både muntlig og skriftlig*, Oslo, Universitetsforlaget.

Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008) *Being with A/R/Tography*, Nederland, Sense Publishers.

Jensen, M. og Osnes, H. (2009). *Kroppen i lek og læring – sirkus i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2012) *Rapport om bærekraftig utvikling* [Kunnskapsdepartementet, pdf.] hentet 08.05.14 fra regjeringen.no: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2012/kunnskap-for-en-felles-framtid.html?id=696562

Leavy, P. (2009) *Method meets Art – arts based research practice*, London, The Guildford Press.

Nicole Manry Pourchier, *Art as Inquiry: A book review of Being with A/r/tography*, The Qualitative Report, May, nr. 15, 2010

Nelson, R. (2013) *Practice as Research in the arts – principles, protocols, pedagogies, resistances*, New York, Palgrave macmillan.

Nissen, G. (1975) *Mime og dramatisering*, Oslo, Johan Grundt Tanum.

O'toole, J. (2006) *Doing Drama Research*, Australia, Drama Australia Publication.

Öhman, M. (2012) *Det viktigste er å få leke*, Oslo, Pedagogisk Forum.

Pink, S. (2012). *Doing Sensory Ethnography*, London : Sage.

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

Ross modell: *Modell av kreativ prosess*, lastet ned 12.05.15 fra: [online]
<http://www.google.no/search?q=ross+modell&biw=>

Stansislavskij, K. (1988) *An Actor Prepares*, London, Methuen Drama.

Støren, Ingeborg (2013) *Bare fortell! : Praktisk veiledning i å skrive fortellerlogger*, Oslo, Cappelen Damm.

Svare, H. (2006) *Den gode samtalen – kunsten å skape dialog*, Oslo, Pax Forlag.

Torgersen, A. (2011) *Kinetic Awareness : en vei til estetisk erfaring og selvrealisering*, PPU Dans, Kunsthøgskolen i Oslo.

Ulvund, M. (2013) *Echo Theatre, From experience to performance*, Doctoral thesis, Trondheim, NTNU.

Vethal, Å., Paulsen, B., Linge, S., & Øverbye, (1997) *Lære, skape, leve: drama og samfunn*, Oslo, Gyldendal Undervisning.

Viitala, M. (1998) *Dance as an art experience : creative processes in children's dance*, Finsk originaltittel: (*Tanssia elämyksen ehdoilla : lasten ja nuorten tanssin luovia prosesseja*), Helsinki, Svoli-palvelu.

Wilson, M. (2006) *Storytelling and theatre*, Kina, Palgrave macmillan.

Wigert, A. (1982) *Danslek på Dagens*, Stockholm, Rabén & Sjögren.

Wrigley, J.M & Mors, N. (2007) *Børn og fortællinger*, Århus : Klim.

Vedlegg

1. Tidstabell
2. Helhetstabell
3. Samtykkebrev foresatte
4. Invitasjonsbrev besteforeldre
5. Budsjet

Vedlegg 1

FASE	UKE	DATO	TID	MERKNAD
Fase 1: Møter med barna, innsamling av fortellinger, bearbeiding av narrative strukturer.	Uke 35	Tirsdag 27. August 2013	Kl. 09 – 11.30	Det levende fortellertreet
	Uke 36	Tirsdag 3. September 2013	Kl. 09 – 11.30	Fantasireise til skogen
	Uke 37	Tirsdag 3. September 2013	Kl. 09 – 11.30	Barnas ting, bilder
	Uke 38	Tirsdag 17. September 2013	Kl. 09 – 11.30	Kroppen og sanser
	Uke 39	Tirsdag 24. September 2013	Kl. 09 – 11.30	Reiseveien, hva ser vi?
	Uke 40	Tirsdag 1. Oktober 2013	Kl. 09 – 11.30	Denne øvingen ble flyttet til etter høstferien
	Uke 41	7.-13. Oktober 2013	-	HØSTFERIE
Fase 2: Visninger og regimøter for å utvikle og bearbeide råmaterialet til fortellerforestillingsform	Uke 42	Mandag 14. Oktober 2013 Onsdag 16. Oktober 2013	Kl. 17-19 kl. 10-13	Utvikle råmateriale Rotvollstranda
	Uke 43	Tirsdag 22. Oktober 2013	kl. 09- 11	Samtale om treet, intervju med pedagoger.
	Uke 44	Tirsdag 29. Oktober 2013 Onsdag 30. Oktober 2013	kl. 10- 10.45 kl. 17-19	Barnas perspektiv. Regimøte 1: utvikle råmateriale
	Uke 45	Tirsdag 5. November 2013 Onsdag 6. November 2013	kl. 10-10.45 kl. 17-19	1. visning for barna. Regimøte 2: spillestil, lyseksperimenter, bilder.
	Uke 46	Tirsdag 12. November 2013 Onsdag 13. November 2013	kl. 10-10.45 kl. 17-19	2. visning for barna. Regimøte 3: Utvikle interaktiv form.
	Uke 47	Tirsdag 19. November Onsdag 20. november	kl. 10-10.45 kl. 17-19	3. visning for barna. Regimøte 4: Fastsette fortelling, avslutning og interaktive muligheter.
Fase 3: Skape kunstnerisk form og spille forestilling.	Uke 48	Tirsdag 26. November	Kl. 10-12	Prøveforestilling for alle barna.
		Lørdag 30. November	Kl. 12-14	Gjennomkjøring med teknikk.
		Mandag 2. desember	Kl. 17	Generalprøve
		Onsdag 4. desember	Kl. 09.30	Eksamen

Vedlegg 3

Samtykkebrev foresatte.

20. august – 2013

Tema for masterprosjektet: Barndom før og nå – hvordan forholder vi oss til *reiser* i dag til forskjell fra før i tiden?

Melding til foresatte for barn ved Osp avdeling i Gråoren barnehage:

Gråoren barnehage har sagt ja til samarbeid med masterstudent ved drama og teater, NTNU Dragvoll. Samarbeidet er et fortellerprosjekt i regi av masterstudent Ellen Eva Ørebech Sverdrup som ønsker å besøke barnehagen med fortellerkunst og drama-danselek på tirsdager en gang i uken over åtte uker. Målet for prosjektet er å samle inn fortellinger fra barna med tittelinnhold: ”Reiser”. Vi vil lære oss å fortelle for hverandre, bli fortalt for, bevege kroppen og leke oss. Barna deles i grupper på to der første gruppe starter kl. 09.15 til 10 og neste gruppe starter kl. 10.45 til 11.30. Første møte begynner i uke 35, tirsdag 27. August.

Det skal på vårhalvåret skrives en teoretisk oppgave av masterstudenten; en refleksjon over arbeidet i barnehagen og prosjektet ellers i sin helhet. Det er derfor nødvendig å dokumentere arbeidet i barnehagen med bruk av stillbilder/foto og lydopptak. For fotografering gjøres dette i henhold til reglementet for slik takning. I tilfelle av eksempler fra prosjektet benyttes også pseudonym for deltakerne. Lydopptaket anvendes for innsamlingsarbeidet for fortellingene som seinere skal bearbeides og skrives ned til manusform. Fortellingene settes sammen og fremføres som eksamensforestilling i barnehagen den 4. Desember.

Dokumentasjon krever samtykke og det bes derfor om at foreldre som ikke ønsker at deres barn skal fotograferes eller opptas på lydbånd må sende melding om dette til barnehagen innen fredag 23. August. Det anses som samtykke til slik dokumentasjon dersom beskjed ikke gis.

Håper møtene tirsdager kan bidra positivt som noe ekstraordinært ut over hverdagens aktiviteter.

Med Vennlig Hilsen

Ellen Eva Ørebech Sverdrup
(Masterstudent)

Vedlegg 4

Trondheim 8.11.13

Velkommen til forestilling den 4. Desember!

Barnehagen har i høst hatt samarbeid med masterstudent fra drama ved Dragvoll. Masterprosjektet har dreiet seg om fortellinger og dramalek med det siktemålet at barna selv er fortellere. Jeg, Ellen Eva, har hatt gleden av deres barnebarns innspill, engasjement og fortellinger.

Fortellingene er satt sammen og bearbeidet av meg til en fortellerforestilling som tar sikte på både barn og voksne. Nå ønsker jeg å invitere til en visning av denne i forbindelse med besteforeldrekaffen den 4. Desember. Forestillingen den 4. Desember utgjør min eksamen for den praktiske delen av masteren. Jeg håper så mange som mulig kan komme. Forestillingen starter kl. 09.30. Det bes om fremmøte et kvarter før forestilling starter.

Vel møtt!

Med Vennlig Hilsen

Ellen Eva Ørebech Sverdrup

Vedlegg 5

Trondheim 18. 10. 13

Budsjett for prosjektet *barnehagerommets fortellinger*

	Kr.
Material møte med barna	1500,-
Studentassistent Guro Ness	1831,30,-
Blomster barnehagen	500,-
minnegave hver deltaker, fotokopi, papir	500,-
Leie inn lystekniker forestilling	4668,70,-
Annet, kostyme	1000,-
Totalt	10000,-

Masterstøtte/IKM 10 000 kr ønskes til kontoen:

Betaling til Anniken og Guro direkte til deres konto.

Mvh Ellen Eva Ørebech Sverdrup

Veilederen støtter prosjekt av masterkandidaten,
18/10 -13, Trondheim

Heli Aaltonen, veileder
