

Forord

At det å skrive en masteroppgave er som å kjøre en berg-og-dalbane er ingen underdrivelse. I løpet av disse to årene har jeg hatt både oppturer og nedturer. Dager hvor det å skrive har gått som en lek, og andre hvor det har følt ut som jeg bare har stirret inn i skjermen hele dagen. Denne masteren hadde derfor aldri blitt levert til trykk hadde det ikke vært for alle de fantastiske menneskene som har støttet meg og hjulpet meg i prosessen.

Aller først vil jeg takke min veileder Lise Hovik for all hjelp i prosessen. Jeg vil også takke alle de merkelige, morsomme og utrolig flotte medstudentene jeg har delt lesesalplass med: Takk til Emma for alle de improviserte spillene vi har hatt og for at du har delt av din enorme kompetanse. Takk til Erlend for alle sære «nyheter» og musikklenker du har bidratt med. Og takk til Janne, for alle interne spøkene vi har tatt som *ingen* andre enn oss forsto. Dere har vært gull verd hele gjengen! Masterboken jeg kjøpte til lesesalen vår er full av minner jeg alltid vil ta vare på, og jeg vil ta frem boken på regntunge dager for å mimre tilbake til den morsomme, slitsomme, og ikke minst læringsrike tiden vi har hatt sammen.

En stor takk rettes også til Frank og Robert for at dere ville være en del av denne masteren. Takk for alle innspill og for et fantastisk samarbeid gjennom hele prosessen.

Og sist men ikke minst vil jeg takke den viktigste personen i mitt liv, Elisa. Tusen takk, uten deg og din støtte, ville jeg aldri ha kommet igjennom disse to årene.

Kristian Gjørv

18.05.2015 Trondheim.

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg kroppslig og sanselig kommunikasjon i barnehagen gjennom et dramapedagogisk perspektiv. Studiets formål har vært å undersøke hvordan barnehagelærer kan kommunisere med barn ved å fokusere på kroppslig og sanselig kommunikasjon. Samt hvordan dette kan være med på å heve utbyttet barna får i samlingsstund ved at barnehagelærer har et større fokus på lekens tale enn verbal tale. Dermed er målgruppen for denne masteroppgaven barnehagelærere, kunstfagspedagoger, og andre med tilknytning til barnehageyrket.

Oppgavens problemformulering er: «*Hvordan kan kroppslig og sanselig kommunikasjon mellom barnehagelærer og barn utvikles gjennom drama, ved hjelp av lærer-i-rolle som pedagogisk verktøy?*».

Gjennom et fenomenologisk vitensyn forankret i kroppsphenomenologisk og sansefilosofisk tenkning, hadde jeg et stort fokus på lekedrama, barnehagekultur og lærer-i-rolle i mitt teoretiske og metodiske arbeid.

Metodene jeg brukte for å generere empiri var videoobservasjon av samlingsstund og barn i rollelek. Jeg brukte også videoobservasjon av et lærer-i-rollespill i fire deler hvor jeg selv var deltaker. I tillegg brukte jeg et semistrukturert intervju av styrer.

I min fenomenologiske analyse fokuserte jeg på hvilke tema innen kroppslig og sanselig kommunikasjon som ble generert fra hver empiriske del. Konklusjonen viser at kroppslig og sanselig kommunikasjon mellom barnehagelærer og barn utvikles gjennom at barnehagelæreren inntar en *profesjonspersonlig rolle* i arbeid med barn. I denne rollen må barnehagelæreren konstant jobbe med å bevisstgjøre og utvikle sin egen barnehagelærerkropp gjennom handlingsrepertoar som er nødvendige for å ha et betydningsfullt kroppslig og sanselig kommunikasjon med barna.

Søkeord: Barnehage, barnehagelærer, kroppslig kommunikasjon, sanselig kommunikasjon, nonverbal kommunikasjon, lærerkropp, profesjonspersonlig.

Abstract

This thesis examines the embodied and sensual communication in kindergarten through a drama pedagogical perspective. The purpose of this research was to investigate how kindergarten teachers can communicate with children by focusing on embodied and sensory communication. And how this can help to raise the earnings children receive in assembly when the kindergarten teacher has a greater focus on the communication in playing than in verbal communication. Thus, the target audience for this thesis is kindergarten teachers, art educators, and others connected with the kindergarten or preschool profession.

The research question of this thesis is: «How can embodied and sensual communication between kindergarten teachers and children evolve through drama, using teacher-in-role as a pedagogic tool?».

Through a phenomenological perspective rooted in Merleau-Ponty's embodied phenomenology and a sensual philosophical way of thinking, this thesis focuses strongly on play drama, the culture in kindergarten and teacher-in-role in my theoretical and methodological work.

The methods used for generate empirical material was video observation of assembly and the children in role-play. I also used the video observation of a teacher-in-role play in four parts where I myself was a participant. In addition, I had a semi-structured interview.

In my phenomenological analysis, I focused on the topics generated by embodied and sensual communication in the empiric material. The conclusion shows that embodied and sensual communication between kindergarten teachers and children evolve if the kindergarten teacher occupies, what I call, a *profession personal role* in working with children. In this role the kindergarten teacher constantly have to work to raise his or hers awareness and develop their own *kindergarten teacher-body* through an acting repertoire needed for a significant embodied and sensual communication with children.

Keywords: Kindergaten, kindergarten teacher, embodied communication, sensual communication, early childhood education, preschool, teacher-body, profession personal.

Prolog

I denne presentasjonsfasen legger jeg merke til hvordan barna sitter spent og med et forventningsfullt blikk i det Rosenknopp kommer inn døren. Alle vet at det er Robert, og de sier navnet hans, men alle hilser på han , noen virker spente og forventningsfulle. De «kjøper» fiksjonen. Det er Rosenknopp. Alle barna følger med på videoen han viser, og de stiller mange oppfølgingsspørsmål – i munnen på hverandre. Superheltene som blir valgt ut står og smiler bredt til hverandre og i det romskipet blir bæret inn, hopper et av barna i glede og roper «YES, YES, YES!!!» I det romskipet letter sier Rosenknopp at Trondheim ser lite ut, alle barna ser ned og sier seg enig.

Rosenknopp spør barna om de ser noen ting som er nære jorda. Alle barna roper ut alle de forskjellige planetene i munnen på hverandre, og til slutt spør han om det er noen som ser månen. Det er det, så de bestemmer seg for å lande der for å besøke Åkkenbom. Oppe på månen er det tynn atmosfære, så alle går med store steg, så plutselig hører de noen synge en rar sang. De bestemmer seg for å gå inn å se. Der sitter Åkkenbom og spiller på ei øse. Barna stiller seg i en halvsirkel rundt han og spør hvem han er og hvorfor han har en bløtkake på hodet og hvorfor han spiller på ei øse. Åkkenbom forklarer, og spør barna hvor de kommer fra. Så synger Åkkenbom sangen han har laget før barna synger den sangen de har lært. Alle barna er med på både bevegelser og å synge (Vedlegg 5).

Innholdsfortegnelse

FORORD	II
SAMMENDRAG	IV
ABSTRACT	VI
PROLOG.....	VIII
INNHOLDSFORTEGNELSE.....	1
1.0 INNLEDNING.....	5
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN	5
1.2 STUDIETS FORMÅL.....	8
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	9
1.4 PROBLEMFOMULERING	10
1.5 PRESENTASJON AV DIDAKTISK OG DRAMATURGISK OPPSETT	10
1.6 SAMLINGSSTUND.....	13
1.7 OPPGAVENS STRUKTUR.....	14
2.0 EPISTEMOLOGI.....	15
2.1. FENOMENOLOGI	17
2.1.1 <i>To klare karakteristikk innen fenomenologi.....</i>	<i>18</i>
2.1.2 <i>Kroppsfenomenologi.....</i>	<i>19</i>
2.2 FENOMENOLOGISK ANALYSE.....	20
3.0 TEORETISK PERSPEKTIV	25
3.1 SANSEFILOSOFI.....	25
3.2 BARNEHAGEKULTUR	30
3.3 LEKEDRAMA.....	31
4.0 FORSKNINGSMETODE	33
4.1 METODOLOGI.....	33
4.2 INTERVJU	34
4.3 VIDEOOBSERVASJON.....	35
4.4 FAGDIDAKTIKK I DRAMA.....	36
4.5 LÆRER-I-ROLLE	37
4.6 ROLLEFIGURER.....	39
4.7 ETIKK	41

5.0 FORSKNINGSDESIGN	45
6.0 ANALYSER OG FUNN	49
6.1 INTRODUKSJON AV BARNEHAGEN	49
FORSKNINGSFUNN.....	51
6.2 FASE 1 – DEN VOKSNE	51
<i>Medskaping og medvirkning</i>	52
<i>Visuelle uttrykk</i>	52
<i>Kroppsspråk</i>	53
<i>Utydelighet</i>	54
<i>Sammensmeltninger</i>	54
6.3 FASE 2 - BARNA	57
«Rundtover»	57
<i>Dedikasjon</i>	59
<i>Kroppsspråk</i>	60
<i>Sammensmeltninger</i>	60
6.4 FASE 3 – BARNA OG DE VOKSNE	63
<i>Å godta spillet</i>	64
<i>Medskapere og medvirkning</i>	65
<i>Bearbeiding</i>	66
<i>Kroppslig/sanselig og teoretisk kompetanse</i>	67
<i>Sammensmeltninger</i>	68
6.5 SAMMENSMELTNINGER	72
7.0 DRØFTING	73
7.1 HVORDAN FOREGÅR KOMMUNIKASJON MELLOM BARN OG MELLOM VOKSEN OG BARN I BARNEHAGEN? 73	
7.2 ER DET ELEMENTER FRA BARNES KOMMUNIKASJON SOM KAN VIDEREFØRES TIL PEDAGOGENS ARBEID MED BARN?.....	76
8.0 KONKLUSJON	81
9.0 METODEKRITISK EVALUERING	85
LITTERATURLISTE	88
VEDLEGG	93

FIGUR 1 - FIRE ELEMENTER.....	16
FIGUR 2 - KODER, KATEGORIER OG BEGREPER.	22
FIGUR 3 - KONDENSERING.	23
TABELL 1 - EMPIRISK MATERIALE.....	51
FIGUR 4. SAMMENSMELTNING AV SAMLINGSSTUND.....	55
FIGUR 5. SAMMENSMELTNING AV LEK.	61
FIGUR 6. SAMMENSMELTNING AV LÆRER-I-ROLLE.	68
TABELL 2 - SAMMENSMELTNINGER.....	72

1.0 Innledning

Jeg mener at lek er en estetisk aktivitet, og at de får rom nok til å holde på med. Får de nok rom til å leke, så får de tid til å fordype seg i leken, og å hensette seg i lektilstanden. Og det er viktig i forhold til bearbeiding av inntrykk og å lære noen ting om noe de tenker på. De tar med ting de opplever rundt seg, og de ser og opplever seg selv som andre karakterer. For eksempel hvis det er en som er veldig usikker, men som du vet er kreativ, som kan leve seg inn som Batman, og dermed gjør ting som han ellers ikke hadde turt å gjøre som seg selv, fordi han er Batman som er mye tøffere og mer usårbar. De sier ting annerledes og utfordrer seg selv på en annen måte enn når de er seg selv. Man må altså gi barn plass og rom til å hensette seg i leken, og det er derfor jeg mener at barn må få leke i fred uten innblanding fra oss voksne. Leken er en læringsarena, men det er også en estetisk aktivitet. Der det bearbeides og tolkes mye. Hvis man sammenligner det med å danse, synge, male, eller lignende, så er det en aktivitet som er på linje med dette, fordi du kan kanalisere og du har mange forskjellige språk ut i leken, som man også har i andre estetiske aktiviteter (Frank, vedlegg 2).

1.1 Bakgrunn for studien

Denne studien startet på mange måter da jeg fikk min første jobb i en barnehage. Jeg var 18 år og uten noen form for relevant utdanning i yrket. Som vikar på en småbarnsavdeling (barn fra 1-3 år) observerte jeg hvordan barna lærer av hverandre gjennom lek. Dette var noe jeg først ikke tenkte så mye over, jeg så ikke sammenhengen mellom kroppslig læring og måten dette skjer på i leken. Min erfaring, noe jeg også har fått bekreftet gjennom samtaler med andre barnehagelærere, er at læring i barnehage (her tenker jeg på de ulike pedagogiske metodene voksne bidrar med) ofte skjer i samlingsstund. Selvsagt skjer det læring i frilek¹ også. I frilek er det ofte tilrettelagte pedagogiske aktiviteter som for eksempel tegning, konstruksjonslek, ball-lek og lignende. Men jeg ønsker å konsentrere meg om samlingsstund i mitt studie på grunn av det potensialet jeg mener ligger i denne pedagogiske aktiviteten.

¹ Frilek i barnehagesammenheng er en aktivitet hvor barna selv bestemmer hva de vil leke med. Begrepet frilek blir ofte kritisert på grunn av den voksne styringen i aktivitetene.

Det var mens jeg var vikar jeg bestemte meg for å starte på Dronning Mauds Minne Høgskole for å bli barnehagelærer (eller førskolelærer som det het den gang). Jeg begynte på estetisk linje (nå kunstfag) på grunn av min interesse for musikk, men etter hvert som årene gikk, fikk jeg mer og mer øynene opp for drama og det potensial som finnes i dramafaget. Som avgangstudent hadde jeg et tverrfaglig prosjekt ute i praksis hvor jeg fokuserte på drama. I den barnehagen jobbet de med en metode i dramafaget som for meg var ganske ukjent, nemlig *lærer-i-rolle*². Det tverrfaglige prosjektet jeg hadde i denne barnehagen var på mange måter det første av tre pilotprosjekt som har ført til denne masteroppgaven. I dette pilotprosjektet brukte jeg samlingsstund som utgangspunkt for dramaforløpet, og jeg bet meg merke i hvordan det jeg fortalte og skapte med barna ble brukt både i lek og i samtale i lang tid etterpå sammenlignet med hva som skjedde etter vanlige samlingsstunder. Akkurat det samme opplevde jeg da jeg brukte lærer-i-rolle som metode i to studentprosjekter her på NTNU; den responsen og de tilbakemeldingene jeg fikk etter disse prosjektene var noe helt annet enn etter en vanlig samlingsstund. Dette har fått meg til å tenke over hvorfor det er sånn at et slikt pedagogisk verktøy tilsynelatende gir barna større glede og en dypere forståelse enn ved tradisjonelle samlinger basert på fortelling og samtale. Denne erfaringen står i motsetning til undersøkelser som peker på at barn ikke liker voksenstyrte aktiviteter som for eksempel samlingsstund (Wiltz & Klein, i: Bae, 2014). Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3 som handler om mitt teoretiske perspektiv.

Etter at jeg startet på dette masterstudiet har jeg skjønnet at min interesse for arbeid med drama ligger i kroppsliggjøringen. Jeg har fått en større forståelse av lærerkroppen og det potensialet som ligger i kroppen vår. Lærerkroppen handler om hvordan læreren bruker kroppen i kommunikasjon med elevene, og hvordan læreren bruker dramaturgisk innsikt i komposisjon av undervisningen (T. P. Østern & Engelsrud, 2014, s. 68). Gjennom arbeid med lærerkroppen har jeg blitt mer bevisst på kroppen og hvorfor kroppen er så viktig når man kommuniserer. Gunn Engelsrud hevder at 70 prosent av all kommunikasjon skjer gjennom kroppsspråket (2010, s. 84), noe som også støttes av blant annet Birdwhistell (i: Wikan, 2007) som sier at alt av overveiende tale skjer uten ord (s. 28). Dette får noen til å heve på

² Lærer-i-rolle er en læringsbasert, dramapedagogisk aktivitet som tar utgangspunkt i barns rollelek (jf. Sæbø, 2010). Jeg skriver mer om denne metoden i kapittel 3.4

øyenbrynene, men det stopper med det. Derfor spør jeg meg selv, om det kun er en liten del av kommunikasjonen som er verbal, hvordan kan man da bruke det nonverbale til å gjøre seg lettere eller bedre forstått? For det er nettopp en av funksjonene nonverbal kommunikasjon har; å erstatte verbal tale når man ikke kan eller klarer å uttrykke seg med ord (Burgoon, i: Grenness, 1999, s. 175). Kommunikasjon er altså mye mer enn hva man sier, men hva *er* kommunikasjon? Ifølge Allern (2012) har Bateson sagt at kommunikasjon er bygd opp av relasjoner, og at kommunikasjon ikke kan forklares uten å trekke inn forskjeller og distinksjoner fra den levende verden (s. 251-252). Nicholas Allott (2013) definerer kommunikasjon som «det å dele tanker med andre individer, på en overlagt og uforbeholden måte».³ Han sier videre at det handler om å formidle noe gjennom tale, handling eller en blanding av disse to. Det er den formidlingen som skjer gjennom de handlingene vi gjør jeg vil fokusere på, men også hvordan disse handlingene kan være med på å styrke kvaliteten i samlingsstundene.

Mange konflikter og uenigheter skjer på grunn av mistolkning av det som blir sagt verbalt, men hadde konflikten vært unngått om man hadde klart å kommunisere ved å bruke sansene, altså ved å bruke det nonverbale? Ved å prate med kroppen skaper man noe som kalles for en *kinestetisk fornemmelse* og *kinestetisk empati* ovenfor den man prater med sier den danske idrettspedagogen Charlotte Svendler Nielsen (2014, s. 114). Kinestetisk fornemmelse er her definert som å leve seg inn/fornemme den andres opplevelse, og kinestetisk empati er definert som *hvordan* man lever seg inn i en annens kinestetiske fornemmelse. Det er å forstå andre ved å forstå seg selv sier Parviainen (i: Svendler Nielsen, 2014, s. 114). Svendler Nielsen skriver om kroppens rolle i undervisning og hvordan bevissthet rundt kroppslig kommunikasjon er med på å forbedre praksisutvikling og læringsmuligheter. Hun skriver ut i fra undervisning i skole, men jeg ser en klar overførbarhet til barnehagen. Hun sier blant annet at man bekrefter elever ved «se» elevene. Med dette mener hun å bruke gester og å se med mer enn øynene (s. 114). Man ser øyeblikkene med hele kroppen, og man agerer i en kroppslig kommunikasjonsprosess, og det er dette Svendler Nilsen mener er kinestetisk empati. I forhold til i barnehage er denne kinestetiske empatien og fornemmelsen veldig

³ Funnet i Store norske leksikon. Hentet 22. september 2014 fra <https://snl.no/kommunikasjon>.

viktig, spesielt på en småbarnsavdeling hvor mange av barna enda ikke har et verbalt språk å støtte seg til. Men også på storbarnsavdelinger, de minste barna på storbarnsavdelinger har noen ganger også problemer med å uttrykke hva de mener med ord, og de største barna klarer ikke bestandig å uttrykke seg verbalt de heller. Derfor må voksne som jobber i barnehage være oppmerksom på barnas opplevelser, de må klare å leve seg inn i den og å prøve å forstå hvordan barnet føler situasjonen for å selv klare å forstå den. Kan en bevissthet rundt dette gjøre kommunikasjon lettere? Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 3.1.

1.2 Studiets formål

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan man kan kommunisere med barn ved å fokusere på kroppslig og sanselig kommunikasjon og hvordan dette er med på å gi barna en større læringsglede og mestingsfølelse i dramabaserte samlingsstunder. Jeg ønsker å vise hvordan det nonverbale kan være med på å bedre kommunikasjonen mellom barn og voksne ved å ha et større fokus på kroppslig- enn verbal tale. Og ved å prate barnas språk, altså lek, heve kvaliteten og utbyttet i læringsbaserte samlingsstunder. Jeg har tro på mer kroppslig kommunikasjon, både i skole og i barnehage. Barn er naturlig aktive og de lærer igjennom lek (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32). Når barn leker hermer de etter andre, de bruker kroppen, de sanser, de bruker hele seg for å oppleve verden. Vygotsky (i: Lindqvist, 2003, s. 78) sier at man kan se leken som den viktigste kilden til utvikling. Sæbø (2010, s. 29) peker på at barn ofte bruker en variert og komplisert tale i lek, og ved å « snakke samme språk » kan vi som voksne øke barnas utbytte i samlingsstund ved også å snakke med kropp, bevegelse og ord. Som pedagog mener jeg at dette er det utgangspunktet vi må ha når vi ønsker å ta opp noe med barn. For lek er ikke bare lek, leken er flerkulturell, universell, det er barns uttrykksmåte (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32). Min erfaring er at forskjellige tema ofte blir banalisert slik at både treåringen og seksåringen skal forstå hva man sier, noe jeg kommer tilbake til senere i kapittel 1.6. På denne måten mener jeg at kommunikasjon kan utvikles fra å måtte banalisere for å inkludere alle, til å naturlig inkludere alle ved å bruke barnas egen uttrykksmåte.

1.3 Tidligere forskning

Etter hva jeg er kjent med finnes det ikke forskning som tar for seg nonverbal kommunikasjon på denne måten. Etter å ha gjort litteratursøk hos databasene Web of science, Eric, Bibsys ask, Idunn, og NTNU samt tidsskrift som Bladet Utdanning, Første Steg, har jeg funnet et fåtall forskningsrapporter og oppgaver som tar for seg kroppslig og sanselig kommunikasjon på en relevant måte.

Jeg har funnet en journalartikkel av Johansson og Løkken (2014) som tar for seg linken mellom Merleau-Pontys fenomenologi og sensorisk pedagogikk for å utfordre dagens barnehagelærere til å forstå og å møte barn gjennom deres kroppslige og sanselige sinn. Jeg har også funnet en artikkel om nonverbal kommunikasjon i klasserommet av Charles Galloway (1976). Det finnes en masteroppgave av Pedersen (2013) hvor hun skriver om kroppslige prosesser hos danseren og hos barna i danseforestillingen «Mamma, og meg» (Pedersen, 2013, s. 16), samt en del journalartikler om kroppslig og sanselig kommunikasjon i skolen som omfatter matematikk, møte med fremmedspråklige barn, kulturelle møter, og naturfag.

Det finnes noen fagbøker som tar for seg denne formen for kommunikasjon, blant annet Winther (2014), Østern (2014), og Østern og Strømme (2014), men disse tre bøkene er siktet inn mot danseren, idrettspedagogen, og i skolen generelt. Det har derfor vært viktig for meg å ha en god problemformulering som kan være med på å ta i bruk den anerkjente, kroppslige teorien man har i dans, samt den sansefilosofiske tilnærmingen man har til omsorg til også å gjelde barnehageyrket også.

Mine søkeord i litteraturprosessen har vært; embodied pedagogy, sensory pedagogy, sensory communication, embodied communication, preschool education, kindergarten og play.

1.4 Problemformulering

Min problemformulering er som følger: «**Hvordan kan kroppslig og sanselig kommunikasjon mellom barnehagelærere og barn utvikles gjennom drama, ved hjelp av lærer-i-rolle som pedagogisk verktøy?**»

I tillegg har jeg to underliggende forskningsspørsmål:

1. Hvordan foregår kommunikasjon mellom barn, og mellom voksne og barn i barnehagen?
2. Er det elementer fra barns kommunikasjon som kan videreføres til pedagogens arbeid med barn?

1.5 Presentasjon av didaktisk og dramaturgisk oppsett

Jeg vil nå presentere det didaktiske og det dramaturgiske oppsettet til denne masteroppgaven. Dette fordi jeg ønsker å gi deg som leser innblikk i hvordan jeg har gått fram for å finne svar på min problemformulering.

Tidlig i oktober 2014 tok jeg kontakt med en barnehage jeg har gjort en del prosjekt i tidligere for å høre om de ønsket å være mine forskningsdeltakere. På dette tidspunktet hadde jeg ingen klare planer om hvordan det dramaturgiske opplegget skulle være, annet enn at det måtte være et lærer-i-rollespill. I tillegg ønsket jeg å gjøre en rekke observasjoner av barn i lek og av de voksne under samlingsstund. Prosjektet besto av tre ulike faser, som ved noen anledninger ville gå inn i hverandre. Disse fasene hang også sammen med, samt svarte på, mine to forskningsspørsmål:

Fase 1: Jeg observerte de voksnes kommunikasjon med barn i samlingsstund.

Fase 2: Jeg observerte barn i lek for å se hvordan barn kommuniserer sammen, og hvordan læring oppstår under leken. Her tok jeg utgangspunkt i rolleleken.

Fase 3: Dramapedagogiske opplegg. Jeg og de andre ansatte på avdelingen planla dette sammen.

Tanken bak denne faseinndelingen var å generere et empirisk materiale som omhandlet hvordan voksne kommuniserer med barn (verbalt og nonverbalt) i

læringssituasjoner/temabasert arbeid. Empiri som gikk ut på hvordan barn kommuniserer i lek og hvordan læring oppstår i leksituasjoner. Og til slutt, empiri om barns lek i tilknytning til et dramaturgisk opplegg. Dette ga meg også et empirisk materiale som svarte på mine forskningsspørsmål. Ved å sette opp den didaktiske planen på denne måten har jeg fått innsyn i hvordan temabaserte samlingsstunder blir utført. Her fikk jeg også se hvordan kommunikasjonen mellom voksen-barn foregår (spørsmål 1). Jeg fikk se hvordan barna selv bruker lek i fase 2. Her fikk jeg se hvordan kommunikasjonen skjer mellom barn (spørsmål 1), samt se om det er noen elementer fra denne kommunikasjonen som lar seg videreføre til pedagogens arbeid med barn (spørsmål 2). Til slutt fikk jeg se hvordan et sterkt fokus på barns lek og dramaturgi gjennom lærer-i-rolleopplegget kan være med på å utvikle barn og voksnes kommunikasjon i samlingsstund. Etter at disse fasene var gjennomført hadde jeg et avsluttende intervju med pedagogisk leder på avdelingen for å få svar på hvordan den pedagogiske lederen på avdelingen ser på kommunikasjonen som skjer på avdelingen.

Jeg vil nå forklare oppbygningen av det dramaturgiske opplegget.

Som nevnt tok jeg kontakt med en barnehage i oktober 2014 (mer informasjon om barnehagen blir presentert i kapittel 6.1) med et ønske om å gjennomføre et dramaturgisk opplegg. Det viste seg at den avdelingen jeg spurte allerede var i planleggingsfasen av et lærer-i-rollespill, noe jeg fikk lov til å ta del i. Selv hadde jeg ingen formening om hva spillet skulle handle om, så da pedagogisk leder sa at de ønsket å lage et spill ut i fra barnas interesser, var tankeprosessen i gang. Jeg fikk fortalt at barna viste stor interesse for superhelter og universet, og dessuten var de i gang med å lære om resirkulering. Alt dette skulle vi mikse sammen i spillet vårt. På forhånd hadde pedagogisk leder bestemt at handlingen skulle foregå i verdensrommet. Etter at jeg hadde pratet med barnehagen ble jeg invitert til å delta på en planleggingsdag, hvor vi skulle presentere ideer og lignende vi hadde tenkt på. Det jeg fikk vite på forhånd, var at den faste karakteren «Rosenknopp Hansen» skulle være med. Han er et fast innslag i lærer-i-rollespillene på denne barnehagen, og det er en karakter som de fleste av barna kjente til fra før. På planleggingsdagen lagde vi et romskip, samt bestemte oss for fire reiser fordelt på to uker. Barna skulle besøke Månen, Merkur og Mars for å få ledetråder fra «lokale innbyggere» og til slutt reise til Pluto for å finne «Søppelskurken» som hadde forsøpet hele solsystemet, inkludert ringene på Saturn, hvor Sølvsuper bor og går på rulleskøyter. Sølvsuper skulle sende Rosenknopp en dramatisk videomelding hvor han er dekket i søppel, og denne skulle spilles av til barna.

Den første karakteren barna ble presentert for, foruten Rosenknopp, var Sølvsuper (spilt av en voksen som pleide å jobbe der). Dette er en person som barna har sett på film fra en annen lærer-i-rollesekvens, han skulle bare være med i starten på første reise via en videomelding sendt til Rosenknopp. I den første sekvensen ble barna presentert for Sjøppelskurken (spilt av meg). Han ble omtalt som en mystisk skurk som reiste rundt fra planet til planet med søppel. Han hadde på seg skurkemaske og var generelt ganske «skurkete» av seg. Barna måtte finne ham for å sette en stopper for dette. De møtte også «Åkkenbom» (spilt av meg), som er en karakter fra en kjent barnesang om en mann som bor på månen. Han kjennetegnes ved at han har en bløtkake på hodet, vest av knekkebrød, knapper av kjøttkake, osv. På sin neste reise, møtte barna postbudet «Merkur» (spilt av meg), på planeten Merkur. Dette var en referanse til den romerske guden som var gudenes sendebud (noe som barna hadde lært i samlingsstund før denne reisen). Han var ganske fortvilet over at alt søppelet hadde blandet seg med posten hans, og trengte tydelig hjelp til å ordne opp. Det samme problemet oppsto på neste reise, til planeten Mars, hvor de traff romprinsesse «Gulasj» (hånddukke spilt av meg) som hadde fått slottet sitt nedgriset av søppel. På den fjerde reisen møtte barna selve Sjøppelskurken.

Hver reise startet med at Rosenknopp møtte barna i garderoben. Der pratet de om hvorfor han var der og hvor de skulle reise. Noen barn fikk være superhelter som skulle hjelpe Rosenknopp med å resirkulere, før de reiste ut i verdensrommet med romskipet vi hadde laget på planleggingsdagen. Inne på det som egentlig er puterommet på avdelingen, møtte de ulike merkelige skapninger som barna måtte hjelpe. På månen måtte barna lære Åkkenbom sangen om seg selv, på Merkur og Mars måtte barna hjelpe til med å rydde søppel. På hver plass fikk barna vite hvor Sjøppelskurken hadde reist. Til slutt møtte de ham på Pluto. Han var på vei til å søple ned hele planeten med resten av søplet sitt. Barna fikk stoppet ham, og det viste seg at han ikke visste at det bodde noen andre i solsystemet, og han visste heller ikke hva man skulle gjøre med søplet. Han ville bare hjelpe, men så ble det bare galt. Barna lærte ham hva man skal gjøre med de ulike søppeltypene, og han lovte å rydde opp etter seg. Etter hver reise sa barna farvel til Rosenknopp, og de hadde en oppsummering sammen med pedagogisk leder hvor barna fikk fortelle sine inntrykk og hva som hadde skjedd.

Pedagogisk leder har fått det fiktive navnet «Frank», og assistenten har fått navnet «Robert» videre i oppgaven.

1.6 Samlingsstund

Samlingsstund kan være et ukjent begrep for eventuelle lesere som ikke har barnehagebakgrunn, og av den grunn ønsker jeg å forklare hva dette er. Siden samlingsstund ikke er et teoretisk forankret fenomen, ønsker jeg å forklare det her i innledningen, før jeg forklarer mitt teoretiske og metodiske ståsted.

Begrepet samlingsstund har nærmest vært synonymt med barnehagekulturen i lang tid. Her samles barn og voksne til felles lek, glede og læring gjennom ulike øvelser og aktiviteter som styrker tilhørigheten og gruppefellesskapet (Jakobsen, 2014). Man er gjerne samlet i en halvsirkel eller i en sofa eller lignende, med den voksne sittende som midtpunktet, både for å bli sett av alle barna, men også for å få øyekontakt med alle. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) sier ingenting om samlingsstundens potensiale og viktighet, og mange barnehager har også gått bort i fra å ha samlinger etter at forskning har vist at de større barna kjeder seg i samlingen fordi barnehagehverdagen er for strukturert og voksenstyrt (Eide & Os i: Jakobsen, 2014). Det at de større barna kjeder seg i samlingsstund er noe jeg selv har erfart, og det har vært en av mine største fanesaker å jobbe med som pedagogisk leder. Noe av grunnen til at de kan kjede seg, er som tidligere nevnt, at samlinger kan bli banalisert slik at det skal være forståelig for treåringen og ikke bare seksåringen. Med banalisert mener jeg at et tema kan bli fremstilt slik at det er lite stimulerende for de største barna. Mine erfaringer viser at slike tema (for eksempel bondegård, andre kulturer, trekkfugler, eller gamle dager) kun blir pratet om, gjerne supplert med et par sanger. Dette har jeg sett fører til at barna lett faller av, og den voksne må bruke lang tid på å komme seg igjennom samlingen. Det går fra kos til kaos.

For meg er det viktig at en samlingsstund ikke blir banalisert, altså at den ikke tilpasses treåringen eller seksåringen, men at den gjøres stimulerende for *alle*. Min erfaring er at ved å ta et steg vekk i fra den tradisjonelle samlingen ved å ta steget inn i barnas verden vil samlingen bli mer utviklende, både for barn og voksne. I motsetning til samlinger hvor en voksen sitter å prater om et tema for så å synge noen sanger om det. Med barnas verden mener jeg leken (se kapittel 3.4) og det språket som praktiseres der. Og når jeg sier at samlingen blir mer utviklende for barna, tenker jeg både på medvirkning, glede, tilhørighet og mestring. Det samme gjelder de voksne. Man føler mer glede, mestring og tilhørighet til gruppen sin om man har de gode samtalene med barnegruppen. Og dette får man ikke bare gjennom verbal kommunikasjon med barna, men ved å prate barnas eget språk; leken.

1.7 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er delt opp i ni kapitler. Første kapittel er det du leser nå, altså innledningen til alt. Kapittel 2, Epistemologi, presenterer mitt vitenskapelige ståsted. Kapittel 3 presenterer mitt teoretiske perspektiv og teoretiske referanserammen for min oppgave. Kapittel 4, forskningsmetoder, starter med en metodisk refleksjon over valg jeg har gjort, før jeg presenterer mine forskningsmetoder. Kapittel 5 tar for seg forskningsdesign, det er i dette kapitlet jeg presenterer *hvordan* jeg har brukt mitt analyseverktøy. Kapittel 6 presenterer mine analyser og funn. Her vil jeg beskrive hva jeg fant i empirien, analysere denne, for så å komme med en drøfting i kapittel 7. I kapittel 8 vil jeg komme med min konklusjon. Her oppsummerer jeg hva jeg har kommet fram til i drøftingskapitlet mitt og gir et svar på min problemformulering, før jeg i kapittel 9 avslutter med å evaluere oppgaven ut i fra krav om pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet.

God lesning!

2.0 Epistemologi

Robert: E det non som ser ka Jupiter e laga av?

E2: Papir!

(Observasjon av samlingsstund)

Michael Crotty (2010) foreslår at man stiller seg to spørsmål når man setter sammen sitt forskningsprosjekt. Det første spørsmålet er hvilke metodologier og metoder skal brukes, og det andre spørsmålet er, hvordan forsvarer man valget og bruket av disse (s. 2).

Men for å klare å svare på disse to spørsmålene, må man også være klar over at rettferdiggjøringen av metodologien og metoden(e) gir en formodning om vårt syn på virkelighet, og dermed må man også forsvare sitt teoretiske perspektiv (s. 2).

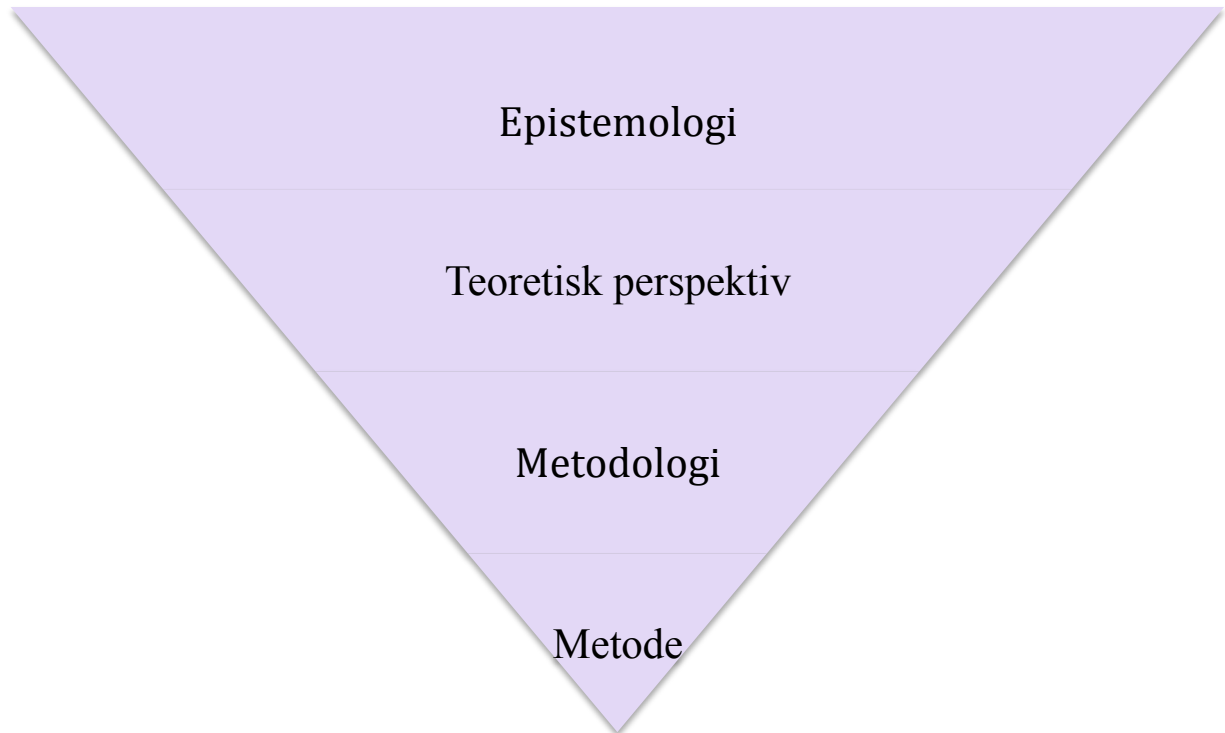
En annen ting man også må gjøre rede for, er hvordan man ser på kunnskap. Hvor kommer den fra, og hvor(dan) blir den skapt? Det å vise hva slags type kunnskap som kommer fram i forskningen, og hva som karakteriserer denne kunnskapen er avgjørende for måten du som leser vil anerkjenne mitt svar og om svaret vil bli tatt alvorlig. Alt dette er epistemologiske spørsmål (s. 2) og dermed har de to spørsmålene ekspandert til å bli fire:

1. Hvilken *epistemologi* forklarer det teoretiske perspektivet, det teoretiske kunnskapssynet som er i det teoretiske perspektivet, og dermed også i metodologien?
2. Hvilket *teoretisk perspektiv* ligger bak metodologien? Hva er det filosofiske standpunkt man tar for å forsvare metodologien og for å sikre dens logikk og kriterier?
3. Hvilken *metodologi* styrer valg og bruk av metode? Dette er strategien/designet bak valg av metode for å linke valget opp mot det ønskede resultat.
4. Hvilke *metoder* har man tenkt å bruke? Altså hvilke teknikker eller prosedyrer man skal bruke til å generere og analysere sitt empiriske materiale.

(Crotty, 2010, s. 2-3)

Ut i fra disse fire spørsmålene ser vi også de fire elementene som Crotty (2010) mener må forklares for å klare å forsvare sin forskning; Epistemologi, teoretisk perspektiv, metodologi og til slutt metode. Disse fire elementene forklarer også hverandre, derfor har jeg tenkt å svare

på spørsmål for spørsmål for å forklare mitt forskningsprosjekt. Noe som gir meg denne figuren:



Figur 1 - Fire elementer

Epistemologien skal altså forklare det teoretiske perspektivet (Crotty, 2010). Dette er det første steget i et forskningsprosjekt. Hvor man plasserer seg epistemologisk sier også noe om hvordan man som forsker vil beskrive virkeligheten (Nilssen, 2012, s. 25). Jeg har blitt kjent med fire forskjellige epistemologier gjennom disse to årene på skole. Disse er positivisme, konstruktivisme, fenomenologi og hermeneutikk. I denne oppgaven er det teoretiske kunnskapssynet bygget på fenomenologi. Virkeligheten vil dermed bli beskrevet på denne måten.

2.1. Fenomenologi

Den fenomenologiske bevegelse ble i sin tid presentert under slagordet «tilbake til tingene selv!», og med dette mente de fenomener som presenterer seg selv umiddelbart for oss som bevisste mennesker (Crotty, 2010, s. 78). En fenomenolog skulle ta fatt i fenomener i verden for å forstå meningen med dem direkte og med en gang, noe som Edmund Husserl (1931) kalte et uunnværlig utgangspunkt (s. 245). Videre sier han at den skal bryte ned våre fordommer slik at vi ser forbi våre mentale murer for å lære å se hva som faktisk står foran oss. Vi opplever verden på ny (s. 43). Fenomenologien var altså tenkt som en ny måte å forstå verden på ved å gå løs på de paradoksale fenomenene som vi til daglig tar for gitt. Dette støttes av Ference Marton (1986), som sier at fenomenologiens oppgave er å gjøre oss bevisst på hvordan verden var før vi lærte å se den (s. 40). Maurice Merleau-Ponty (1962) sier at for å se verden og å kunne se den som paradoksal, må vi først bryte med våre egne vante forestillinger om den (s. 14). Noe jeg tolker som at vi må sette spørsmål ved de fenomenene vi tar for gitt for å kunne bryte ned våre mentale murer. Resultatet av våre paradoksale fenomener er den umotiverte verden vi lever i dag. Verden er full av «kokende kjeler» med potensiell mening som holdes nede av våre allerede innprentede forståelse. Kokende kjeler er en metafor for alle fenomener der ute som venter på å bli sett med nye øyne. Vårt fenomenologiske ønske om å bryte av fra en "arvelig forståelse" vekker en villblomstrende verden og tankegang. Denne nyskapingen av verden sier Merleau-Ponty (1964) også er nyskapende for sinnet. En nyskaping av gamle tanker som, utemmet av noen kulturer, spør om å skape en ny kultur (s. 181).

Fenomenologien er mistenksom til dagligdagse opplevelser, altså kulturer. Men fenomenologer er ikke i mot kulturer, det er kulturer som gjør at vi kjenner vår fortid og kan planlegge vår framtid (Crotty 2012, s. 81). Vår kultur skiller oss fra andre kulturer, og for min egen del får det meg til å føle meg litt spesiell. Jeg er ikke lik som alle andre på denne planeten, eller i denne byen. Men selv om kulturer kan være befriende, kan de og være fengslende. Kulturer har regler, noen setter gjerne hverandre i bås, noen ser på sin egen kultur som den beste og rakker ned/ser nedlatende på andre kulturer. Kulturer får oss til å føle en tilhørighet, men det skaper også stereotypifisering ved at vi automatisk klassifiserer og definerer verden ut fra vår egen kultur. Symbolsystem som dette, sier Crotty (2010), setter ikke bare barrierer FOR ting, men også MELLOM ting og oss, altså hvordan vi skal oppleve noe. Det er som en maske som frarøver oss synet (s. 81-82). Denne masken tolker jeg som en

metafor for den barrieren Crotty prater om. Kulturen man hører inn under setter opp mentale murer rundt fenomener i vår hverdag. Og for å trekke dette inn til temaet i denne masteroppgaven, så tar jeg tak i en av barnehagekulturens kokende kjeler, altså kommunikasjon i samlingsstund, for å se dette fenomenet med nye øyne.

Fenomenologien sier altså nei til meninger og systemer satt opp av samfunnet rundt oss. «Far from inviting us to explore our everyday meanings as they stand, it calls upon us to put them in abeyance and open ourselves to the phenomena in their stark immediacy to see what emerges for us» (Crotty, 2010, s. 82). Han sier videre at fenomenet, i seg selv, vil vise seg unnvikende/flyktig. Og for å beskrive hva man ser, bruker vi språket, en kultur. Dette gjør at vi ender opp med en reinterpretasjon som er like mye konstruert som det vi har forkastet, men vi har skapt en ny mening, eller en klarere mening som endrer vår forståelse av fenomenet (s. 82). Det å skape slike reinterpretasjoner er hva fenomenologer er ute etter. De setter spørsmål til det vi, som regel, tar for gitt.

2.1.1 To klare karakteristikk innen fenomenologi.

Crotty (2010) peker på to klare karakteristikk av fenomenologien (s. 82-83). Den første er at den har en grad av *objektivitet*. Noe som betyr at man søker etter objektive erfaringer mer enn det erfarte subjekt. Den andre karakteristikken er en øvelse i *kritikk*. Man må sette spørsmål til det man tar for gitt. Det med objektivitet er en sterk kontrast til måten fenomenologer arbeider på i dag sier Crotty (2010, s. 83). Her er det ofte de subjektive og hverdagslige erfaringer man er ute etter. Det er populært nå å si at forskeren skal sette seg inn i den andres sko. Dette har til og med blitt «det store fenomenologiske prinsipp» (s. 83). Men dette var opprinnelig ikke hva fenomenologen handlet om. Forskeren skulle ikke utforske andre personers erfaringer, men egne. Crotty (2012) mener derfor at objektiviteten og kritikken må tilbake. Vi trenger disse for å oppnå nye reinterpretasjoner. Uten en slik tankegang får de kokende kjelene fortsette uten at noen setter spørsmålstejn. Verden sett fra en fenomenologs syn, er full av kulturer med innprentet kunnskap som gjemmer et potensial til ny kunnskap. Forskning for en fenomenolog er nettopp å gjøre dette, bryte fri fra disse innprentede kunnskapene for å se verden på en ny og frisk måte (s. 86).

Og i min masteroppgave har jeg valgt å innta et slikt fenomenologisk perspektiv. Som jeg nevnte ovenfor i kapittel 2.1, har jeg tatt et fenomen som er innprentet i vår kultur, at kommunikasjon med barn i samlingsstund foregår mest verbalt, og utfordret denne ved å se

på den kroppslige og sanselige kommunikasjonen i læring ut i fra et dramafaglig ståsted.

2.1.2 Kroppsfenomenologi

Innenfor det kroppsfenomenologiske vitensynet er det den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty som har satt dypest spor. I følge Betina Hansen (2014) og Gunn Engelsrud (2010) blir han ofte omtalt som kroppens filosof på grunn av at han var den første vestlige filosof som skapte kroppsteori og fremmet denne teorien (s. 94). En teori som står i sterk kontrast til Renè Descartes' (1596-1650) dualisme om adskillelse av kropp og sjel (Engelsrud, 2010, s. 27). Hos Descartes var det sjelen som hadde verdi, og det var kun gjennom tenkning at sann kunnskap kunne oppnås. Dette betydde at kroppens forståelse og fornemmelser ble satt til siden og kroppen ble i stedet sett på som et instrument (s. 27). Men hos Merleau-Ponty (1994) beskrives kropp og hode som to uadskillige enheter. Her er kroppen på en side objektiv, og på en annen side subjektiv, noe han kaller for *egenkroppen* (s. 41). Dette kan forklares med at vi *er* kroppen, og vi *har* kroppen (Hansen, 2014, s. 94). Jeg tolker dette som at kroppen, som en ytre eksistens, *er* en del av oss, kroppen er sjelen, og sjelen er kroppen. Den kroppen jeg har, blir i følge Merleau-Ponty (1994, s. 31) en gjenstand for de rundt meg. Min kropp befinner seg utenfor alle andres kropper, den kan bevege seg ut av synsfeltet deres. Men for meg, hvis min kropp framstår fra samme synsvinkel hele tiden, har kroppen en personlig permanens (s. 31-32). Kroppen min er her *med* meg, og likt som å se i et speil, følger kroppen bestandig mine intensjoner (s. 33). Kroppen er altså en ytre gjenstand, og det er denne drakten, som jeg kalte det, som vi observerer. Men vi kan ikke observere oss selv. For å gjøre dette må vi råde over en annen kropp sier Merleau-Ponty (1994, s. 33). Kroppen som et objekt blir dermed, slik som jeg tolker det, et resultat av at jeg kan kun se en annens kropp, jeg kan ikke oppleve den selv. Og dermed blir kroppen også subjektiv, for jeg *er* min egen kropp. Jeg er på innsiden og dermed er samtidig kroppen også meg, med tanker og følelser.

Men dette betyr ikke at Merleau-Ponty mener at en kropp ikke kan forstå en annen. Tvert i mot. Et sentralt begrep for ham er «den levde kroppen» (Engelsrud, 2010, s. 30). Kroppen er både subjektiv og *intersubjektiv*. Noe som kan oversettes til noe som er felles subjekter i

mellom⁴. Et eksempel på intersubjektivitet kan vi finne i barnehagen hvor man i frilek ute løper frem og tilbake. Ofte må barna velge en annen rute, eller bremse, for ikke å kolliderer med en annen. Eller man blir stoppet på veien av en venn som spør om å leke. På denne måten er disse to barna intersubjektivt tilgjengelige for hverandre, men de er ikke identiske, de er forskjellige (s. 33). Gjennom denne intersubjektiviteten sier Merleau-Ponty (1962) at vi kun kan lære å kjenne et annet menneskes kropp ved å leve med ham/hun og å forholde seg til at det ikke er noen skarpe grenser mellom min egen og andres kropp (i: Engelsrud, 2010, s. 32). Og gjennom denne kroppssubjektive tenkemåten blir kroppen relasjonell, og den kan merke seg selv og andre. De signalene kroppene sender til hverandre kaller vi for kroppsspråk, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 3.1.

En slik tankegang er i høyeste grad relevant for denne oppgaven. Jeg skal altså svare på om kroppslig og sanselig kommunikasjon i barnehagen kan utvikles gjennom lærer-i-rolle. Skal jeg klare å svare på dette på en troverdig måte, må jeg også fremme hvorfor kroppsfenomenologi er relevant for kroppslig kommunikasjon. Gjennom kroppssubjektets evne til å være intersubjektiv (jf. Engelsrud, 2010) kan også kroppen fungere som en adgang til verden (s. 34). Det er derfor et potensiale i Merleau-Pontys filosofi til å jobbe sanselig og kroppslig pedagogisk. Ved å ha en gjentakende involvering i denne universelle tankegangen, mener Eva Johansson og Gunvor Løkken (2014) at vi kan nærme oss en sanselig pedagogikk (s. 896). I min oppgave bruker jeg en sansefilosofisk tilnærming, som er inspirert av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi. Dette vil jeg også beskrive i kapittel 3.1.

2.2 Fenomenologisk analyse

Mitt empiriske materiale har bestått av en rekke videoobservasjoner samt ett intervju, og siden det er mest vanlig med intervju i fenomenologisk empirigenerering (Postholm, 2010, s. 43) var det viktig å finne en analysemetode som tok hensyn til at observasjonene hadde en så viktig plass i mitt prosjekt, samt å finne et design som forsvare min metode. Jeg har, som nevnt, tre ulike faser som skal svare på mine to forskningsspørsmål. Disse tre fasene har også ulikt fokus. Fase 1 har fokus på den voksnes nonverbale adferd i samling, fase 2 har fokus på barnas nonverbale uttrykk i leken, mens i fase 3 er fokuset det kroppslige og sanselige samspillet som skjer mellom de voksne og barna i dramatisering av lærer-i-rolle. Hvordan jeg

⁴ Søkt opp på <http://www.nob-ordbok.uio.no/>

gjorde dette fokusskiftet fra hver fase, samt sammenlignet resultatet fra fasene vil bli beskrevet i kapittel 2.5.

Det var altså mye å ta hensyn til i mitt valg av design. Jeg valgte å støtte meg til de fire hovedstegene innen meningsinnholdsanalysen som Malterud (i: Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2011, s. 173-177) beskriver. Her kommer en kort beskrivelse av hver del:

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold

Det første jeg som forsker måtte gjøre etter å ha sett på all empirien var å danne meg et helhetsinntrykk samt å lete etter interessante og sentrale tema. Her var det problemformuleringen, samt mine forstørrelsesglass (se kapittel 6.0) som guidet meg til hva som var sentralt og hva som var hovedtemaene fra hver fase og fra intervjuet. I denne delen skal man også sammenfatte empirien for å få fram meningsinnhold, samt meningsfortette ved å forkorte setninger og handlinger (Johannessen et al., 2011, s. 174). Jeg vil nå vise et eksempel hvor jeg har gått igjennom disse tre punktene. Dette er hentet i fra fase 2 og beskriver en rolleleksituasjon hos noen av de minste barna på avdelingen:

De viser fram hvilke dinosaurer de har valgt, krangler litt om hvem som er sjefen, noe som starter en knurredans som får alle til å le og å bli med i dansen. Dette igjen utvikler seg til å bli en fangelek, hvor den som knurrer danser rundt mens de andre prøver å fange den som knurrer. Et av barna finner en plastkasse og setter den fram. De prøver litt frem og tilbake hvordan de skal bruke den i leken, og de finner plutselig et hull i bunnen av kassen. De snur den og tar på hullet. Et av barna stikker seg og later som han får vondt og gråter, de andre barna ler og kopierer det han gjorde. Dette gjør de etter tur. Ingen ord blir sagt, alt skjer automatisk. Går over til å bli en fangelek igjen (vedlegg 4).

2. Koder, kategorier og begreper

I andre del av analysen skal tekstene få enten deduktive eller induktive koder som er relevant for forskningen. Forskeren skal finne meningsbærende elementer i teksten ved å systematisk gå igjennom alle tekstene for å finne hva som gir kunnskap og informasjon (s. 174). Disse kodene blir igjen satt inn i kategorier passende til denne blandingen. Kodene som Johannessen et al. (2010) beskriver, er det som jeg har valgt å kalle kvalitative temaer. Det er gjort på samme måte som forfatterne beskriver, men for meg er kode forbundet med noe man må løse eller knekke. Det er noe som er hemmelig. Et kvalitativt

tema, derimot, er for meg mer positivt ladet. Det er for meg et mer «kvalitativt» begrep enn hva koder er.

Dag 2. Merkur

Varighet: 30:22

Beskrivelse:

Rosenknopp Hansen kommer tilbake i barnehagen etter å ha vært hjemme å klypt plenen (midt på vinteren). Han spør barna om de har sett noe til romskipet til søppelskurken, og det har de. Barna sier at det var på vei mot Merkur. Dagens superhelter får sine navnelapper, og når han kommer til lappen hvor det står «Super(forbokstav)» spør han om det ikke var en voksen på avdelingen som het noe på den bokstaven (Voksen 2, han som spiller Rosenknopp), men barna sier nei, han hjelper småbarnsavdelingen.

Etter at barna har fått på superheltekapper, tar Rosenknopp frem søppelsekker. Siden det er så mye søppel på planetene har han tatt med to forskjellige for å kunne kildesortere. Barna hjelper han med å si hva som skal i hver pose ut ifra symbolet på posen. Romskipet kommer fram og de drar mot Merkur. På vei mot planeten må de styre unna Venus og asteroider samtidig som de ser etter søppelskurken. Det lukter svidd, de må være nære.

Etter å ha gått av romskipet begynner de å gå, og plutselig hører de en stemme. De går for å undersøke. De ser en rar mann med vinger på hjelmen sin som tydelig er opprørt over noe. Det er postbudet Merkur som har blitt bombardert med søppel slik at han ikke vet hva han skal gjøre. Barna sier at man skal sortere det og setter i gang med en gang. Blant søppelet ligger det også post som har ramlet ut av postsekken. Denne får han tilbake. Mens de rydder forteller barna at de kommer i fra jorden og har flydd opp med romskipet sitt på jakt etter søppelskurken. Rosenknopp spør Merkur om han så hvor søppelskurken fløy, og han fortalte at han så på en skjerm inne i romskipet at neste stopp var planeten ved siden av jorda. Barna roper ut Mars, og dermed blir neste stopp Mars. Men først må de til Jorden, for Rosenknopp må hjem å spise middag for mammaen hans blir sur. Merkur takker for hjelpen og barna sier ha det bra før de reiser tilbake til jorden.

Vel hjemme på jorden hjelper barna til med å rydde på plass romskipet, Rosenknopp avtaler å komme tilbake dagen etter for å reise til Mars. «Det va gøy!» Sier en gutt.

Tegn på at barna kjøper spillet

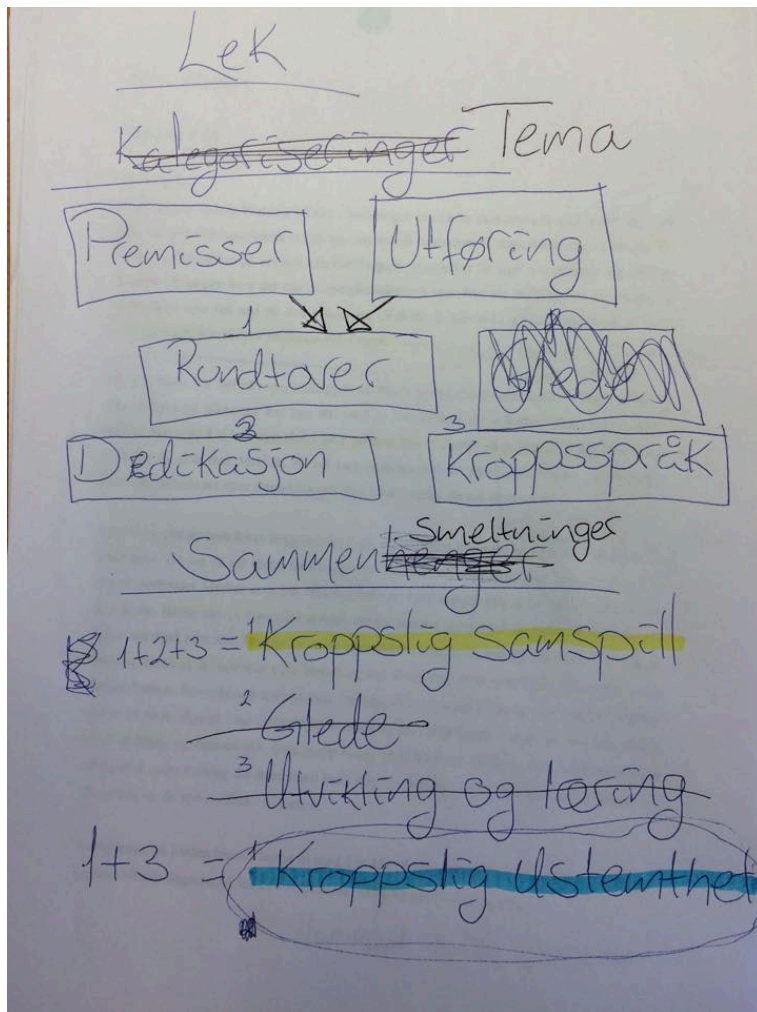
Medskapere / bruker sin kunnskap

Har kjøpt spillet, viser glede

Figur 2 - Koder, kategorier og begreper.

3. Kondensering

I den tredje delen av analysen skal empirien kuttes ned til kun kodene – eller temaene som jeg kaller dem. Temaene skal nå settes sammen til kategorier som er mer abstrakte (Johannessen et al., 2011, s. 176). I min masteroppgave har jeg kalt denne overgangen fra tema til kategorier for «sammensmeltinger». Jeg kaller min kondensering for sammensmelting på grunn av at jeg så på denne kondenseringen som å smelte sammen temaene til noe større enn hva de var på egen hånd. Figur 3 viser en tidlig skisse fra fase 2 (lek) hvor temaene enten har falt bort eller blitt til sammensmeltinger.



Figur 3 - Kondensering.

4. Sammenfatning

I den siste delen av analysen sier Johannessen et al. (2010) at forskeren skal sammenfatte sitt materiale for å utforme nye begreper og beskrivelser (s. 176). Den beskrivelsen man gjør må være i tråd med empirien man sitter med. Med andre ord betyr dette at det svaret man kommer fram til, må også komme fram i empirien. Svaret man finner må selvsagt også kunne vurderes i lys av teori og annen forskning.

I min masteroppgave kommer sammenfatningen i kapittel 7 - drøfting, og i kapittel 8 - konklusjon. I sammenfatningen har jeg tatt utgangspunkt i mine sammensmeltinger. Sammensmeltingene svarer på mine to forskningsspørsmål, og ut i fra disse svarene sammenfatter jeg det essensielle og utformer mitt eget begrep som har forankring i empirien og i teori, og som svarer på min problemformulering «hvordan kan kroppslig og sanselig

kommunikasjon mellom barnehagelærer og barn utvikles gjennom drama, ved hjelp av lærer-i-rolle som pedagogisk verktøy?»»

3.0 Teoretisk perspektiv

Leken er en læringsarena, men det er også en estetisk aktivitet der det bearbeides og tolkes mye. Hvis man sammenligner det med å danse, synge, male, eller lignende, er det en aktivitet som er på linje med dette fordi du kan kanalisere og du har mange forskjellige språk ut i leken som man også har i andre estetiske aktiviteter.

(Frank, vedlegg 2)

Teoretisk perspektiv handler om å undersøke et fenomen fra en spesiell synsvinkel eller en bestemt betraktningmåte (Johannessen et al., 2011, s. 47). Å velge et perspektiv betyr å rette oppmerksomheten mot et bestemt område av fenomenet. Som en lommelykt i et mørkt rom lyser den opp en bestemt del av rommet (Johannessen et al., 2011, s. 48). Det teoretiske perspektivet inneholder også det filosofiske standpunkt man tar for å forsvare metodologien og for å sikre dens logikk og kriterier (Crotty, 2010, s. 3).

3.1 Sansefilosofi

Sansefilosofi er en ukjent filosofi for de aller fleste jeg har snakket med. Det var også helt ukjent for meg før jeg startet på denne mastergraden. Jeg ble introdusert for denne filosofien gjennom faget «EDU 3082, dramaturgisk kompetanse i didaktisk kontekst». Vi hadde et kapittel av Charlotte Svendler Nielsen (2014) i vårt kompendium. Der skriver hun om kinestetisk empati (blir forklart lengre nede i kapittelet, samt i kapittel 1.2.), dette fanget min interesse, så jeg begynte å lese mer om dette begrepet, og fant ut igjennom boken til Helle Winther (2014) at dette er en del av den sansefilosofiske tenkningen.

I Europa skjedde det en stor profesjonaliseringsprosess innen omsorgen i hjemmepleie og i sykehus på 1800-tallet. Før var det ufaglærte, men kyndige kvinner, som tok seg av denne biten, men etter at misjonsvirksomheten kom til landet, med nonner som hadde faglig utdanning som sykepleierske, tok denne virksomheten mer og mer over (Kjær, 2014, s. 43). Denne profesjonaliseringen har selvsagt mye positivt ved seg, men den hadde også sider ved seg som ikke var fullt så heldig. Kroppen skulle nemlig disiplineres, og omsorg ble byttet ut med en positivistisk tilnærming til mennesker. Denne «mekaniseringen» av kroppen kan også sammenlignes med det som Descartes kalte *res extensa*. Her blir kroppen betraktet som et

objekt som kunne observeres i forhold til kvantifiserbare mål (Engelsrud, 2010). Denne utviklingen er en av grunnene til at vi stadig vekk har blitt bundet til bestemte handlemønstre, og dermed begrenset sykepleiernes bevegelsesfrihet. Det kroppslige får kun verdi gjennom åndelig helligelse gjennom denne disiplineringen (Kjær, 2014, s. 43-49) eller som et målbart objekt (jf. Descartes, i: Engelsrud, 2010). Sansefilosofi tar oppgjør mot de idehistoriske forutsetningene innen dualistiske menneske-, profesjons-, og språkoppfattelser som den kristne skapelsestenkning tok med seg inn i sykehuset på 1800-tallet hvor menneskets kropp av-helliges. Noe som betyr at kroppen ikke har noen verdi i seg selv, kun det åndelige (Kjær, 2014, s. 43). Dette oppgjøret tar utgangspunkt i erkjennelsen av at «mennesket som sansende og forstående vesen allerede har merket på i kroppen og forteller gjennom sitt kroppsspråk før, under og etter man snakker og skriver» (s. 49). Dette tolker jeg dithen at vi snakker konstant gjennom kroppsspråket vårt i alle situasjoner og at det er en slik erkjennelse sansefilosofien kjemper for. Sansefilosofi er ikke meg bekjent brukt innen barnehagepedagogikk, men jeg ser en klar overførbarhet fra den «*sundhetsprofesjonelle virksomhet*» (s. 49) til barnehagen som omsorgsarena. Et vesentlig trekk innen sansefilosofi er at vår måte å være tilstede i verden og vår tilværelse er en vedvarende bevegelse mellom å sanse og å forstå, altså er sansing og forståelse forenede motsetninger (s. 49-50). Kjær (2014) ser altså dette i lys av hvordan pasienter trenger å bli møtt, men også i andre situasjoner er en slik filosofi grunnleggende. Anna-Lena Østern og Ran Peleg (2014) peker på at kroppen i pedagogikken og kroppens sentrale plass innen læring og kunnskapsproduksjon er for lite belyst i skoleundervisning og i lærerutdanning (s. 130). Men jeg mener at det er for lite belyst innen barnehagefeltet også. Kroppen forstås som en personlig estetisk erfaring i det sansefilosofiske perspektiv av Østern og Peleg (2014), og ved å åpne opp for romlige og interkroppslige⁵ relasjoner, åpner man for det som er sentralt for læring (s.132). Kroppslig kommunikasjon er avgjørende i pedagogiske møter mellom mennesker, noe som blir bekreftet av Helle Winther (2014a) gjennom dette sitatet⁶:

Kroppens språk er vårt første språk. Allerede fra fødselen kommuniserer barnet kroppslig, sanselig og kompetent med sine omgivelser. Kroppens og bevegelsens språk utvikler seg altså lenge før talespråket og følger oss som et misforstått morsmål hele livet... men kroppen taler spesielt i sammenhenger hvor følelser eller utfordringer trenger seg på og ordene har vanskeligheter med å

⁵ Relasjoner mellom ulike kropper

⁶ Min egen oversettelse

komme ut... Derfor har den kroppslige kommunikasjonen også stor betydning for undervisere, omsorgsarbeidere, ledere, terapeuter og andre som jobber med mennesker. Denne kroppslige kommunikasjonen er nemlig på én gang både personlig og profesjonell, og samtidig et oversett og utviklet felt innenfor utdannelse, etterutdannelse og forskning (s. 74).

Charles Galloway (1976) sier at alle reagerer ut i fra andre personers ansiktsuttrykk, og kan si ut i fra kroppsholdningen til noen om de har det godt eller ikke. Dette betyr også at vi er kapable til å lese kroppsspråk like klart som et ord på et ark (s. 10). Ser man det sansefilosofiske i lys av lekteori, så ser man raskt at dette også er forenelig med måten barn kommuniserer på i rollelek. Barn er naturlig aktive og de lærer igjennom lek (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32). Når barn leker, hermer de etter hverandre de bruker kroppen for å gi uttrykk for sine inntrykk (Sæbø, 2010, 62 og 85), Vygotsky (i: Lindqvist, 2003, s. 78) sier at man kan se leken som den viktigste kilden til utvikling. Guss (2015) peker på at barn i leken taler med kroppen som et felles formspråk (s. 160), og ved å ”snakke samme språk” kan vi som voksne bruke dette i læringssituasjoner ved å snakke med kropp, bevegelse og ord. Dette støttes også av Winther (2014b) som trekker fram tre dynamiske prinsipper innen «*profesjonspersonlig kompetanse*» som er avgjørende for blant annet omsorg og lederskap:

- **Egenkontakt:** Dette handler om å ha kontakt med sin egen kropp og personlige følelser. Man må ha evnen til å være fokusert og nærværende, samt ha evne til å ha hjertet med, og samtidig bevare et profesjonelt fokus og en privat avgrensning.
- **Kommunikasjonslesing og kontaktevne:** Her må man ha evnen til å se, lytte, sanse og merke. Man må evne å lese både den kroppslige og den verbale kommunikasjonen som oppstår og å skape tillitsvekkende kontakt.
- **Lederskap over en gruppe eller situasjon:** Man må ha et profesjonelt overblikk, utstråling, sentrering og et klart lederskap. Her viser man evnen til å innta eller å holde et rom med et sunt og kroppslig forankret autoritet.

(Winther, 2014b, s. 166)

Dermed ser vi at den kroppslige kommunikasjonen, det sansefilosofiske, ikke bare er nyttig i forhold til omsorg, det er også en viktig brikke innen lederskap og i å skape tillit. Jeg mener derfor at sansefilosofi, og en kroppslig kompetanse, er en viktig personlig- og profesjonell egenskap som må belyses for å øke barnehagebarns utbytte og læringsglede i samlingsstund. Alle som har et yrke som innebærer menneskelig kontakt er i et profesjonelt yrke, både

kroppslig og personlig, uansett om man er klar over det eller ikke. Det personlige vil ha stor betydning i forhold til undervisning, ledelse og pedagogikk, mens det kroppslige, som ofte er underbelyst, har stor betydning for lederskap og autoritet. Det kroppslige har også stor betydning for hvordan å være oppmerksomme på hvordan man beveger seg i det «sårbare mellomkroppslige rom» med nærvær og respekt (Winther, 2014a, s. 74-76). Winther (2014a) mener at denne kroppslige kommunikasjonen er både personlig og profesjonell på en gang, og at det er denne treklengen hun kaller for det profesjonspersonlige, og som handler mye om å være «på» (s. 76-77).

Denne profesjonsforståelsen innen utdanning kan man koble opp mot det Tone Pernille Østern og Gunn Engelsrud (2014) kaller for «*lærerkroppen*». Lærerkroppen blir, som nevnt i innledningskapitlet, omtalt av forfatterne som et dramaturgisk omdreiningspunkt for lærere midt oppe i undervisning (s. 67). Et dramaturgisk omdreiningspunkt blir i denne sammenheng forklart som «det å komponere timen, der lærerens kroppslige fornemmelser og kroppslige lytting får betydning for hvilke valg læreren tar for å drive timen videre» (Østern & Engelsrud, 2014, s. 68). Denne formen for pedagogisk tankegang tar utgangspunkt i kroppen, og hvordan fenomener som å sanse, være tilstede (eller «på», jf. Winther, 2014a), kjenne, tenke og handle skjer i og fra kroppen (Østern & Engelsrud, 2014, s. 67). Lærerkroppen er dermed kroppslig forankret i Merleau-Pontys kroppsfilosofi (1994), og den sansefilosofiske tenkningen – noe som også Østern og Engelsrud selv kommenterer (2014, s. 69). Lærerkroppen handler om å videreutvikle seg selv som lærer ved å forstå kroppen. En slik kroppslig forståelse handler om å bygge seg opp et kroppslig handlingsrepertoar for å hjelpe læreren med å få ut sin kunnskap, en kunnskap som uttrykkes i kroppslig praksis og utøvelse (s. 71). Denne kroppslige praksisen tar utgangspunkt i blant annet å «se» med hele kroppen, reagere på nonverbale prosesser og å være sensitiv for opplevelser, kroppsuttrykk og atmosfære (Svendler Nielsen, i: Østern & Engelsrud, 2014, s. 72).

Også innen barns rett til medvirkning ser jeg klare sammenhenger. Det nye synet på barn, altså dagens barnediskurs, det kompetente barnet, sier at barn er kompetente helt fra fødselen (Hansen, 2000), og at barn uttrykker seg og kommuniserer allerede i mors mage (Bjørkvold, 1989). For å ivareta barns rettigheter som deltagende subjekter i barnehagen sier Berit Bae (2014) at man må ta utgangspunkt i barnas ulike uttrykksformer kroppslig, nonverbalt og verbalt ved å lytte og å prøve å tolke barnas nonverbale språk. Bae kaller dette et inngangspunkt for å vise barna respekt, og for å møte dem som medmennesker. For å møte barna på denne måten må ha en kompetanse innen kroppslig kommunikasjon for å ikke

feiltolke eller overse barnas nonverbale språk. Og her kommer sansefilosofien inn. Som jeg har forklart ovenfor går sansefilosofien ut på å erkjenne den kroppslige kommunikasjonen vi konstant har med omverden. Og for å forstå andres kroppsspråk bruker Svendler Nielsen (2012) begrepet *kinestetisk empati* (defineres lengre nede i kapittelet). Hun kaller dette for en fenomenologisk didaktikk. En slik type didaktikk tar utgangspunkt i viten om at kroppslige prosesser er viktig for å utvikle didaktiske tilganger som skal legge vekt på hvordan barna lærer å utvikle strategier for å leve et godt liv. Og å være engasjert i bevegelsesaktiviteter i en verden som går mer bort i fra kropp og bevegelse (s. 111). Dette betyr at man skal ha et pedagogisk kroppslig syn som skal være med på å gi barna en dypere forståelse av kroppslige prosesser ved å skape forbindelse til barnas opplevelser, det er et opplevelsesmessig perspektiv som er sentralt i alt dette. Og alt dette handler om å «se og å bli sett» og det er her kinestetisk empati blir viktig (s. 111-114). Som jeg nevnte i innledningen (kapittel 1.2), handler kinestetisk empati blant annet om å leve seg inn i andres ikke-verbale adferd. For å klare å leve seg inn, må man virkelig *se* den andre. Ikke bare med øynene, men med alle sansene og med hele kroppen. Når man lever seg inn og fornemmer den andres opplevelser helt subjektivt, kaller man det for en *kinestetisk fornemmelse*, men kinestetisk empati handler om *hvordan* denne fornemmelsen oppstår (s. 114). Man må forstå den andre ved å forstå seg selv. Dette betyr at vi som barnehagelærere må kunne forstå barnas opplevelser fra *deres* synspunkt. Det betyr også at vi må reagere på barnas reaksjoner og følelser i øyeblikket det skjer. Man må vise at man har «en velutviklet kinestetisk empati som er fundert i evnen til kroppslig å kunne skjelne selv små dynamiske forskjeller i bevegelseskvaliteter» (Svendler Nielsen, 2012, s. 118). Kinestetisk empati blir også nevnt av Østern og Engelsrud (2014, s. 78) som en del av det å være i et dramaturgisk omdreiningspunkt. Her kommer det fram at læreren må lytte kroppslig ved å delta i undervisningen og å bli en del av den (s. 78).

Dette krever naturligvis trening i det å være oppmerksom på hver enkelt situasjon og å klare og reelt åpne seg for hvordan et barn «fungerer». Sett i forhold til min problemformulering, «hvordan kan kroppslig og sanselig kommunikasjon mellom barnehagelærer og barn utvikles gjennom drama, ved hjelp av lærer-i-rolle som pedagogisk verktøy?», vil dette være et veldig viktig element i å forstå viktigheten av den kroppslige og den sanselige kommunikasjonen mellom barnehagelærer og barn. Jeg ser dette som en nødvendighet for å skape læringsrike og respektfulle situasjoner i temabaserte samlingsstunder som vil gi like stor utbytte hos en treåring som hos en seksåring.

3.2 Barnehagekultur

Når jeg nå skal skrive om barnehagekultur vil jeg først presisere at jeg med dette tenker på pedagogisk ledelse og det kunnskapssynet som promoteres.

Forskning viser at kunnskapen nyutdannede sitter med er av liten interesse i mange barnehager. Det blir pekt på at barnehager ønsker rådende et praktisk og erfaringsbasert kunnskapssyn (Eik, 2014, s. 70). Eik sier videre at denne typen kunnskapssyn ofte kjennetegnes ved at det er lokal og praktisk kunnskap tilegnet gjennom erfaring som vektlegges, og at store deler av denne kunnskapen kan være uartikulert og ureflektert (s. 69). Dette setter jeg i sammenheng med hva Kjell-Åge Gotvassli (2004) kaller en «*reproduktiv ledelse*». (s. 127). En reprodutiv ledelse er ledelse som er opptatt av bestemte kunnskaper og ferdigheter. Gotvassli (2004) har valgt å kalle den reprodutive ledelsen for en «*fasitkultur*». Det er fordi at denne ledelseskulturen vil være opptatt av å opprettholde stabilitet og status quo (tilstand) i administrative og pedagogiske funksjoner. Videre skriver han at en slik barnehage vil ha mindre evne til fornyelse og endring, men at den vil fungere bra under stabile og forutsigbare forhold (s. 127). I dagens samfunn er det til stadighet økende krav til barnehagen. Nye regler å forholde seg til, krav til videreutdanning og kursing, større forventninger fra foreldre og foresatte. Dermed er denne fasitkulturen utdatert, den vil ikke klare å holde følge, skal vi tro Gotvassli (2004). Det som pekes på som en bedre læringskultur er det som Gotvassli (2004) kaller for en produktiv pedagogisk ledelse. Denne typen ledelse er opptatt av å skape undring og refleksjon mer enn bestemte svar, og kan ses på som en undringskultur (s. 127). Produktiv ledelse vil dessuten føre til en barnehage som ønsker å fornye seg og å utvikle seg, samt ha et personale som evner å bruke erfaringslæring og taus kunnskap. Og dette er lik det som Eik (2014) sier kan være ureflektert og uartikulert siden den ikke tar utgangspunkt i språket (s. 69). Den ekspertkunnskapen ansatte i barnehagen sitter inne med, må altså artikuleres gjennom språk. Eik (2014) peker på at barnehagelærerutdanningen er svært preget av å formidle dette språket gjennom praksisfortellinger, drøfting, refleksjon med mer (s. 69-70). Det er fokus på det verbale, og de sanselige prosessene blir av Eik (2014) sett på som noe danner et utgangspunkt for vårt hverdagspråk. I tillegg til dette sier hun, inspirert av Vygotsky, at vitenskapelige begreper «*utvikles med avstand til det konkrete og sansemessige*» (s. 68). Noe jeg er sterkt uenig i. Voksne prater og tenker i- og med et verbalt språk, mens barn tenker og prater med hverandre i lekens særegne språk. Når barn prater med lekens språk, er de i en erkjennelsesprosess hvor

de lærer seg selv og de andre (Guss, 2015, s. 159-160). I denne oppgaven har jeg allerede pekt på Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (kapittel 2.1.2) og sansefilosofi (kapittel 3.1). Dette er for meg bevis på at vitenskapelige begreper ikke utvikles i avstand, men sammen med det sansemessige, altså kroppen.

Med en barnehagekultur som ønsker å være produktive, men som kun bruker ord for å gjøre dette, går glipp av mye produktivitet i mine øyne. Det er i kroppen kunnskapen sitter, og det er gjennom kroppen vi kommuniserer mest. Barnehagelærere har derfor mye å lære om hvordan å få fram denne kunnskapen og kommunikasjonen i samlingsstund. Her har voksne mye å lære av barns lek.

3.3 Lekedrama

Det er skrevet en rekke fagbøker om lek, og det finnes minst like mange teorier om lek som det finnes fagbøker. Jeg ønsker derfor å vise hvor jeg stiller meg innenfor leketeorier. Mitt syn på lek er at det er barnas eget språk. I dette språket får barna uttrykt sine følelser, tankeprosesser, spontane impulser og så videre. Noe som blir bekreftet gjennom Birgitta Olofsson (1993) som sier at barn også har behov for å uttrykke sine følelser og erfaringer når noe har skjedd, men barn har ikke bestandig et tilstrekkelig verbalt språk, så de leker (s. 53). De får reflektert over selve øyeblikket, de utfordrer seg selv og andre og lærer av hverandre. Jeg har sett hvordan leken forvandlet en ellers forsiktig og beskjeden gutt til en modig og fryktløs person. Ved å forvandle seg selv til en superhelt gjorde han ting som han for fem minutter siden ikke torde gjøre som seg selv. Leken er barns viktigste aktivitet for å utvikle bevissthet om verden sier Lindqvist (2003, s. 78). Og ved å være en superhelt utfordret denne gutten seg selv til å være modig, og ved oppmuntring fra hans superheltvenner, klarte han til slutt å balansere over benken, først som superhelt, så som seg selv. Lindqvist (2003) sier videre at i leken skapes det fiktive situasjoner og nye handlinger, og i denne fantasiprosessen skaper barna nye betydninger gjennom at en virkelig situasjon får en ny og fremmed betydning (s. 78). I mitt eksempel viser gutten hvordan han gjennom sin fantasiprosess balanserer over som superhelt. Etter å ha klart balanseringen fikk dette en ny betydning, det var ikke skummelt mer.

Dette synet på lek har jeg fått gjennom både personlige erfaringer, men selvsagt også gjennom teori. Teoretisk sett støtter jeg meg mest til Faith Guss. Hun ser også på leken som

barns språk, og hun peker på leken som en konkret symbolsk billedgjøring av barns følelser, tanker og forestillinger (Guss, 2003, s. 8). Late-som-leken blir omtalt som lekedrama av Guss, hun ser på leken som et drama fordi barna dikter opp og iscenesetter en situasjon, opptre i roller, skaper spenningsmomenter og gjensker/utforsker ting de har opplevd/sett (Guss, 2015, s. 30). Mitt eksempel om gutten som utfordret seg selv gjennom Batman er et eksempel på hvordan Guss' lekedrama fungerer. Det var et klart spenningsmoment for gutten når han skulle balansere over benken. Under ham var det masse av lava, og han måtte komme seg over for å bekjempe «The Joker», som er skurken fra filmen «The dark knight». Det var helt stille mens han sakte men sikkert balanserte over, og spenningen var til å ta og føle på. Et lekedrama kan derfor kalles en fiksjon. Dette på grunn av barnas evne til å opptre i en symbolsk virkelighet, et alternativ til barnas daglige virkelighet, og når barn er fordypet i sine lekedramaer, kan fiksjonen virke like virkelig for dem som verden utenfor leken (Guss, 2015, s. 30). Denne fiksjonsskapingen handler om å manipulere dramaturgiens grunnelementer, tid, rom, kropp og tekst sier Ellen Gjervan (2013). Denne manipulasjonen blir kalt for fiksjonalisering. I leken må barna bli enige om hvordan denne manipulasjonen skal skje. Skal de være superhelte, eller skal de dra til doktoren? Dette er noe barna forhandler seg fram til før selve leken starter, altså en etableringsfase. Denne etableringsfasen kaller Gjervan (2013) for en fiksjonskontrakt (s. 3). Hun sier videre at kontrakten barna lager seg i mellom reforhandles under hele leken, og at barn går inn og ut av denne fiksjonen, enten for å bytte roller, regissere handling/dialog eller på grunn av uenigheter eller lignende (s. 3-4). Akkurat det samme så jeg da jeg observerte barn i lek i fase 2 av mitt prosjekt. Dette inspirerte meg til å lage min egen modell på hvordan jeg så lekens dramaturgi bli utspilt. Jeg presenterer denne modellen i analysekapitlet under fase 2.

4.0 Forskningsmetode

De viser fram hvilke dinosaurer de har valgt, krangler litt om hvem som er sjefen, noe som starter en knurredans som får alle til å le og å bli med i dansen. Dette igjen utvikler seg til å bli en fangelek, hvor den som knurrer danser rundt mens de andre prøver å fange den som knurrer. Et av barna finner en plastkasse og setter den fram. De prøver litt frem og tilbake hvordan de skal bruke den i leken, og de finner plutselig et hull i bunnen av kassen. De snur den og tar på hullet. Et av barna stikker seg og later som han får vondt og gråter, de andre barna ler og kopierer det han gjorde. Dette gjør de etter tur. Ingen ord blir sagt, alt skjer automatisk. Går over til å bli en fangelek igjen.

(Observasjon, vedlegg 4)

4.1 Metodologi

Metodologien i denne masteroppgaven er designet bak valget og bruken av metoder, samt å svare på hvorfor metodene velges (Crotty, 2010, s. 3).

Men hva er en metode? Dalland (2007) sier at metode forteller oss noe om hvordan man bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Det er redskapet vårt i møte med det vi vil undersøke, og det er vårt verktøy i vår empiriske generering (s. 81). Metode kan dermed sees på som å bake. Man må gå igjennom ulike oppskrifter for å finne de ingrediensene akkurat du trenger for å få det resultatet man søker. Etter at baksten er ferdig, smaker man og analyserer resultatet og oppskriften. Det finnes mange (koke)bøker om metode, og som student kan det føles som å bevege seg ute i en jungel når man skal velge rett metode til sitt prosjekt.

Mitt design bak valget av- og bruken av metoder er fenomenologisk. Men, som jeg beskrev i kapittel 2, epistemologi, så vil ikke jeg benytte meg av det som vanligvis blir sett på den eneste metoden i et fenomenologisk studie, altså intervju (jf. Postholm, 2011). Dette har også sammenheng med det Crotty (2010) skriver om at «det store fenomenologiske prinsipp» er å sette seg inn i andres sko (s. 83). Noe som opprinnelig ikke var hva fenomenologien handlet om. Det handlet om å utforske egne erfaringer, ikke andres. Mine erfaringer rundt dette fenomenet har jeg presentert i innledningen, og for å finne svar på min problemformulering: «hvordan kan kroppslig og sanselig kommunikasjon mellom barnehagelærer og barn utvikles gjennom drama, ved hjelp av lærer-i-rolle som pedagogisk verktøy?» har jeg måtte velge

metoder som genererer empiri om nettopp dette. For å se hvordan kommunikasjon foregår og hvordan kommunikasjonen kan utvikles mente jeg at den beste metoden var videoobservasjon. Og for å sikre at den analysen jeg gjorde av observasjonene stemte i forhold til barnehagens arbeid med barna, samt å sikre barnehagens stemme i analysen, valgte jeg også å gjennomføre et intervju med pedagogisk leder.

4.2 Intervju

Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju med pedagogisk leder. I semistrukturert intervju benytter man seg ofte av intervjuguide, som er en liste over tema og spørsmål som skal gjennomgås under intervjuet (Johannessen et al., 2011, s. 139). I utarbeiding av intervjuguide må man identifisere sentrale deltema i den overordnede problemformuleringen. Man må lage spørsmål for å oppmuntre til refleksjon og utdypende svar. Et intervjuguide er ofte delt opp med innledning, faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, og til slutt avslutning (s. 141-142). En slik type intervju benytter seg ofte av lydopptak (Ringdal, 2014, s. 244), og det er dette jeg også har brukt for å dokumentere den genererte empirien. Mitt intervju med pedagogisk leder handlet om å generere empiri for å enten støtte mine tolkninger av videoobservasjonene, eller å avkrefte de, sett fra barnehagens vinkel.

I mitt dramaturgiske oppsett av intervjuguiden (jf. Thagaard, 2013, s. 110), valgte jeg å sette den opp i henhold til de forslagene Johannessen et al. (2010, s. 141-142) kommer med. Forfatterne foreslår å dele opp i innledning, faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål og avslutning. Hele intervjuguiden kan leses i vedlegg 2, men jeg vil her kort nevne hva jeg har fokusert på i hver del. I innledningen ga jeg informasjon om hva intervjuet skulle handle om, samt Franks mulighet til å avslutte når han ønsket. Faktaspørsmålene var formulert for å «varme opp» med enkle spørsmål og svar, før jeg ønsket Franks generelle erfaringer og betraktninger i introduksjonsspørsmålene. I overgangsspørsmålene ønsket jeg Franks personlige erfaringer, før jeg i under nøkkelspørsmålene, selve hoveddelen, søkte utdypende svar rundt forskningsspørsmålene mine. Intervjuet ble avsluttet med å oppklare uklarheter, samt å høre om Frank hadde spørsmål eller kommentarer.

4.3 Videoobservasjon

Hva mennesker forteller oss, er en viktig kvalitativ empirikilde, men vi kan ikke lære alt fra dette, det er heller ikke sikkert at det er samsvar mellom det vi sier vi gjør, og det vi faktisk gjør. Dermed må man observere fenomenet selv for å forstå helheten (Johannessen et al., 2011, s. 117-119), noe som også samsvarer med Crottys (2010) kritikk av dagens «store fenomenologiske prinsipp». Slik jeg ser det, er intervju å ta et bilde av et tema, mens å observere er å studere bildet med forstørrelsesglass. For å forstå hvordan dramafokusert læring foregår sammenlignet med tradisjonell læring, holder det altså ikke bare å intervju en pedagogisk leder, jeg må også observere hvordan det faktisk skjer for at mitt studium skal bli så troverdig som mulig. Noe også Johannessen et al., (2010) bekrefter. De sier at observasjon er tids- og ressurskrevende, men er i mange tilfeller den eneste måten man kan generere gyldig kunnskap fordi det ikke alltid er formulerbart, mulig å huske eller konstruere i et intervju (s. 118-119).

Det finnes mange forskjellige typologier over ulike *feltroller* man kan påta seg når man observerer. Dermed må man som forsker ta et valg når man velger hvordan man skal «oppføre seg». Jeg valgte å støtte meg til Dalland (2007) sin beskrivelse av feltrollen *ustrukturert observasjon* (s. 188-190). Mine observasjoner har vært ustrukturerte, det vil si at jeg på forhånd ikke hadde bestemt meg for hva jeg ville se etter. Jeg benyttet meg av videoopptak, og lot dermed kamera gå under alle observasjonene. Dalland (2007) sier at en slik type observasjon gjør oss mer åpen for det som skjer rundt oss, at man ser sider ved miljøet man ellers hadde gått glipp av, og at det skaper en undring som man bør ta vare på ved å skrive notater (s. 188-189). Motsetningen til dette er strukturert observasjon. Det krever en helt annen planlegging, og man vet på forhånd hva man ønsker å se etter (s. 189). Som nevnt visste jeg ikke hva jeg skulle se etter, annet enn den kommunikasjonen som var mellom barna i mellom, og mellom voksne og barn.

Observasjon er tids- og ressurskrevende, men er i mange tilfeller den eneste måten man kan generere gyldig kunnskap på fordi den ikke alltid er formulerbart, mulig å huske eller å konstruere i et intervju (Johannessen et al., 2011, s. 118-119). Videoobservasjon kan også være en døråpner for å bruke sine egne erfaringer for å se for seg andres erfaringer (Pink, 2009, s. 110). Dette betyr at de sanselige og de emosjonelle aspektene i observasjonen får mening ut fra alle deltakere i observasjonen (s. 103). Dette kan igjen ses i samsvar med kinestetisk empati (Svendler Nielsen, 2014) som jeg forklarte i kapittel 3.1. En

videoobservasjon kan altså være et bindeledd mellom observatøren og observasjonsdeltakerne. Eva Johansson og Gunvor Løkken (2014) ser på observasjon av barn som en toveis observasjon. Vi som voksne blir like mye observert som barna vi observerer, til og med i videoobservasjoner – gitt at den voksne er der sammen med kamera (s. 890).

4.4 Fagdidaktikk i drama

Det har vært en pågående diskusjon om vår fagdidaktikk skal hete kunstfagsdidaktikk eller estetiske fags didaktikk. Mitt kull er det siste som blir kalt *estetiske fag*, fra nå av vil klassene bli omtalt som *studieretning kunstfag*. Min klasse har blitt fortalt at faggruppen her på PLU (Program for lærerutdanning) har gått over til begrepet «kunstfagsdidaktikk» for å signalisere at alle fag har en estetisk dimensjon, men at didaktikk knyttet til «våre» fag, kunstfagene, er kunstfagdidaktikk. Kunstfagsdidaktikken skal bidra både med perspektiver på læring i kunstfagene selv, samt hvordan man kan jobbe estetisk i alle fag. I denne oppgaven skriver jeg meg inn i kunstfagsdidaktikken. Og dette på grunn av at jeg tar utgangspunkt i dramafaglig arbeid i barnehagen. I dette kapittelet skal jeg derfor konsentrere meg om kunstfagsdidaktikk i dramafaget. Jeg ønsker å ha et eget kapittel om dette på grunn av at dette er noe som bør løftes fram som et viktig bakteppe under hele oppgaven min. I følge dramapedagogen Kari Mjaaland Heggstad (1998) er det to måter å bruke begrepet didaktikk på. Den første måten kaller hun for den smale varianten, her handler didaktikk om undervisningens hva og hvorfor (innhold og formål). Den andre måten kaller hun for den vide varianten. Denne varianten inneholder det samme som den første, men inkluderer metodikk (fremgangsmåte), som er undervisningens hvordan (s. 114). Jeg vil her fokusere på den vide varianten på grunn av den helheten dette gir meg. På denne måten blir didaktikken et skjæringspunkt mellom teori og praksis sier Heggstad (1998, s. 115).

Forskjellen på et dramaforløp og en dramatime er at dramaforløp er et arbeid rundt et gitt materiale, noe som gir en tematisk sammenheng. En dramatime, derimot, er bygget opp av mer løsrevne dramaøvelser og aktiviteter (Heggstad, 1998, s. 44). Dette materialet som dramaforløpet arbeider rundt er ofte et spesielt emne eller et tema som man ønsker å jobbe prosessorientert med. Dette arbeidet blir delt opp i flere faser, og tar plass innenfor en avtalt ramme (s. 45). Et dramaforløp er for min del å ta et steg videre, å tørre å ta med seg selv og barna dypere inn i fantasiens verden. Dypere enn hva «løsrevne dramaaktiviteter og øvelser»

klarer (s.44). Og en måte å ta det dypdykket er gjennom lærer-i-rolle, en dramapedagogisk metode som bruker likhetstegnene fra barns dramatiske lek og teater (jf. Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2010, s. 203). I mitt prosjekt ble dramaforløpet delt opp i tre faser (her tenker jeg ikke på fasene jeg beskrev i innledningen, de tilhører problemformuleringen), i første fase ble barna introdusert for problemet, andre fase var å lete etter skurken, samt å hjelpe til med å resirkulere, og den siste fasen var å forhandle med søppelskurken.

4.5 Lærer-i-rolle

«Lærer-i-rolle» er en dramapedagogisk metode som kommer fra to ledende dramapedagoger innen Newcastle-skolen, Dorothy Heathcote og Gavin Bolton (Sæbø, 2010, s. 170). Begge er opptatt av det læringspotensialet man kan skape gjennom arbeid med drama, samt den estetiske opplevelsen og erkjennelse innen drama. Det er rolleleken som er utgangspunktet for metoden. Den voksne har bestandig en annen rolle enn seg selv, men barna har valget mellom å være seg selv eller andre personer i fiksjonen som blir skapt. For å få denne rolleleken til å være naturlig, altså for at barna er med på fiksjonen og improviserer og handler ut i fra det som skjer på en troverdig måte, sier Sæbø at det er den voksnes rollefigur(er) som er viktigst. Det er denne figuren som skal utfordre barna. Rollefiguren(e) blir et hovedmål (s. 171).

Før man setter i gang et lærer-i-rollespill må man arbeide med noen forberedende steg mener Heathcote (i: Braanaas, 2008, s. 260). Det første steget er å etablere holdninger hos barna. Man må prøve å rydde unna eventuell motstand for dramaarbeid, som man gjerne finner i begynnelsen, og dette kan for eksempel gjøres gjennom å ha ulike dramaøvelser for å varme opp barna. Dette er nok mest rettet mot skole, for i barnehage er leken en sentral del i barnas hverdag, og i mitt tilfelle var barna allerede godt kjent med denne type arbeid (les mer om barnehagen i kapittel 6.1). For å få barna med seg anbefales det å finne et tema som fenger barna, og å avgrense temaet slik at det vil formidle en dramatisk spenning. Noe som Heathcote kaller for *segmentering* (s. 260). Som jeg nevnte i kapittel 1.5, var denne segmenteringen alt gjort. De voksne visste at barnas interesse var verdensrommet og superhelter, og dette slo de sammen med temaarbeidet som de var i gang med om resirkulering. Etter denne segmenteringen må man konkretisere temaet for å finne handlingen. Den fiksjonen man skaper må være ladet med en betydning som barna gjennomlever. Denne metodikken kaller Heathcote for *living through* (s. 260-261).

Læreren tar altså på seg en rolle, og i denne rollen går han inn i spillet sammen med barna. I spillet er det mange metodiske muligheter og fordeler som ligger gjemt, Braanaas (2008) peker blant annet på at læreren kan sette spillet i gang, strukturere og påvirke spillet innenfra, «redde» et spill som er i ferd med å gå i oppløsning, og å videreutvikle spillet vekk fra klisjemessige plan (s. 261). Her kommer rollefigurene inn (se kapittel 4.6). I et lærer-i-rollespill jobber man bevisst med spenningsøkning (s. 262), og dette kan gjøres på forskjellige måter, men i dette opplegget var spenningsøkningen knyttet til det at barna skulle møte de forskjellige figurene. De visste ikke hva de ville møte eller hva slags utfordringer de ville få, og for meg var det viktig å holde på denne spenningen mens barna var i dialog med meg. Men for å klare dette sier Heathcote at man må være en kyndig dramaturg som klarer å spille på kontraster, symbolbruk, rommet og så videre (s. 262). Å starte et lærer-i-rollespill kan dermed virke avskrekkende eller skummelt om man ikke har dramaturgisk kompetanse fra før av. Jeg husker selv hvor nervøs jeg var i mitt første spill, men det er heldigvis sånn at øvelse gjør mester.

Dette spillet skal appellere til barnas følelser, i tillegg er dette et pedagogisk verktøy for læring, så barna skal også tenke over det de opplever. Braanaas (2008) sier følgende: «Drama skal gi fordypet innsikt på det subjektive plan, drama skal gi åpninger for forståelse for sammenhenger i tilværelsen.» (s. 263). Bearbeidingen er dermed kanskje det viktigste elementet i spillet. Det er her de skal jobbe med inntrykkene de sitter med. Derfor ble hvert spill avsluttet med at barna samlet seg i garderoben for å reflektere med Frank om det de hadde opplevd, og i denne situasjonen fikk de også muligheten til å få svar på det de lurte på. Etter at jeg og Robert hadde skiftet om, gikk vi inn til barna hvor vi fikk en fyldig rapport om det som hadde skjedd. Heathcote sier at man reflekterer mer via drama, at det motiverer og løser koder til vanskelige tema, samt at det åpner opp for tverrfaglighet og fagområder som kan være vrient for barn å jobbe med (Braanaas, 2008, s. 264).

Lærer-i-rolle er altså mye mer enn bare en morsom rolle man tar på seg for å by på seg selv. Planlegger man godt, kan en slik metode være en kilde til kunnskap og samhold blant både barn og voksne. Barn aksepterer ikke hva som helst, det må være en mening og en troverdighet bak det hele for at de skal være med i fiksjonen, noe som støttes av blant annet Heggstad (1998) som sier at barna må tro på fiksjonen, samt arbeide aktivt for å holde den levende. Barna må få mulighet til å identifisere seg med rollefigurene og fiksjonen (s. 21) Dette er noe jeg selv har erfart, både igjennom dette prosjektet, men også pilotprosjektene som jeg nevnte i innledningen.

I det følgende kapitlet vil jeg gå inn på betydningen av rollefigurer. Valg av rollefigur(er) i et lærer-i-rollespill er svært viktig. Rollefigurene drar hendelsesløpet i spillet og avgjør hvilken retning det tar. Det er en maktposisjon i rollefiguren som det er viktig for pedagogen å være var på.

4.6 Rollefigurer

Sæbø (2010) sier at en rollefigur er et begrep som brukes når en voksen tar på seg en rolle, og når barn møter denne rollefiguren er det pedagogen som er i rolle, mens barna er seg selv (s. 171). For å komme med et eksempel på dette kan jeg trekke fram en egen rolle som jeg har brukt. I utetiden er det ofte slik at voksne i barnehagen kan være ganske passive og trekke seg mot benkene (dette vet jeg av egne erfaringer). For å inspirere de andre voksne tok jeg opp en stakk, gikk mot barna med krokete rygg. Barna sperret opp øynene og ropte «sjå på hain gamle mainn' dær, da!». Alle barna sprang mot meg for å spørre hvem jeg var. Jeg diktet opp navnet «Ole» og sa jeg lette etter en kafé, for gamle menn måtte ha kaffe. Dette var starten på en time lang kafé-lek, hvor barna serverte meg meitemarkkaffe, rottesuppe og alt mulig annet. Her var det jeg som var en rollefigur og barna spilte ut i fra dette. De viste meg hvor jeg skulle sitte, også samarbeidet de med å lage alle rettene til meg. Dette kunne ha vært starten på et lærer-i-rollespill, men siden jeg ville bruke denne figuren for å inspirere og å motivere de andre voksne til å skape leksituasjoner på tvers av alder og kjønn, ble denne figuren en som barna møtte i utesituasjoner og uten andre mål enn at det skulle skape leksituasjoner. For eksempel, hvis noen av barna ble holdt utenfor var «Ole» der og tok kontakt med de barna som ble holdt utenfor. «Ole» er en ganske forvirret og hjelpeløs karakter som trenger hjelp til alt. Barna som møter «Ole» må hjelpe han på ulike måter. Ofte vil han ha middag og kaffe, andre ganger trenger han hjelp til å finne spaserstokken sin. Det som gjør «Ole» til en positiv rolle er at han starter en lek, som inkluderer alle barna, og ofte blir barna som holdt de andre barna utenfor med i leken også. En naturlig effekt av leken, er at den stadig tar nye retninger, noe som betyr at jeg kan trekke meg ut uten at barna merker det. De er dypt inne i sin egen verden. I forhold til min rollelek med barna er metoden lærer-i-rollespill mer læringsbasert. Her skaper man rollefigurer for å inspirere barna til å lære igjennom en lekbasert dramatisering. Holdningene til denne figuren velges ut i fra de utfordringene en vil at barna skal møte i spillet, sier Sæbø (2010, s. 173). Det er fire holdninger hun trekker fram fra Heathcotes lærer-i-rollefigurer, disse fire holdningene fungerer ulikt i samspill med barna og

kalles; «jeg er den som vet», «vil dere vite», «jeg har ingen anelse» og «djevelens advokat» (s. 173-174).

Selv brukte jeg «jeg har ingen anelse» i mitt dramaopplegg. Denne holdningen skal oppmuntre barna til initiativ og deltakelse ved at den voksne rett og slett ikke har peiling. Det er barna som sitter med kunnskapen, og som må vise at de kan bruke denne kunnskapen til å finne svar på «jeg har ingen anelse» karakterens dilemma/problem. I kapittel 1.5 presenterer jeg hvilke figurer barna møter i dette prosjektet. Samtlige roller, både de spilt av meg, Rosenknopp og Sølvsuper, hadde denne holdningen. Hver rolle hadde i oppgave å oppmuntre barna til deltakelse og initiativ på forskjellige måter. Sølvsuper var et anslag, Rosenknopp skulle barna med seg for å finne Sjøppelskurken. Åkkenbom skulle få barna til å synge sangen om seg selv, samt få barna til å hjelpe ham med å finne svar på navnet til planeten Sjøppelskurken hadde reist til. Merkur skulle oppmuntre barna til å hjelpe ham med å sortere søppel fra posten hans. Prinsesse Gulasj trengte også hjelp med å rydde søppel, mens Sjøppelskurken skulle oppmuntre barna til å lære ham hva vi skal gjøre med søppel, og å prate med ham om hvorfor han hadde søplet ned hele verdensrommet i stedet for å angripe ham.

Innenfor de fire voksenholdningene vil barna også få sine roller. Om disse rollene sier Sæbø følgende:

- Barna kan være i en gruppe, som for eksempel skattejegere eller oppdagere.
- Læreren i rolle kan enten fordele, eller la barna selv velge hvilke ulike roller de ønsker å ha.
- Om det passer i spillet kan barna ta på seg roller. Dette skjer på eget initiativ og den voksne må være klar på at dette er noe som er greit at skjer.
- Barna kan være en rolle-i-handling. Det betyr at barna er seg selv i en fiksjon og en handling som er som-om. Kan også bli kalt problemløsningsspill.

(Sæbø, 2010, s. 178)

I dette spillet ble tre-fire barn plukket ut til å være superhelter til hver reise. Superheltene skulle hjelpe Rosenknopp, og de fikk på seg superheltkappe og superheltlogo ut i fra hva de het. Resten av barna var seg selv – bare som romfarere. Ut i fra rollene Sæbø presenterer blir både superheltene og de andre barna «barn i gruppe».

I neste kapittel, forskningsdesign, skal jeg presentere hvordan jeg har gått fram for å generere min empiri innen mitt fenomenologiske design. Men før dette, skal jeg beskrive mine etiske valg i denne oppgaven.

4.7 Etikk

Etikk innen forskning, såkalt forskningsetikk, handler om normene for riktig og god livsførsel sier Olav Dalland (2007). Et av punktene for riktig og god livsførsel handler om at målet om å nå ny kunnskap og innsikt ikke må skje på bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd (Dalland, 2007, s. 233). Dette betyr at jeg har måttet forholde meg til noen etiske retningslinjer i forhold til denne oppgaven. Som beskrevet i de tidligere kapitlene, så har jeg brukt videoobservasjoner av både barn og voksne. Videoobservasjoner blir sett på som veldig sensitivt materiale, dette på grunn av forskningsdeltakernes identitet blant annet, men også for å sikre det som Dalland (2007) kaller for enkeltpersonenes integritet og velstand (s. 223). For å veilede forskere i sitt arbeid har blant annet Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) utarbeidet retningslinjer som skal hjelpe med å; «reflektere over egne etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn» (NESH, 2006, s. 5). For å sikre forskningdeltakernes anonymitet og at materialet blir behandlet og lagret på en sikker måte (for eksempel at materialet ikke lar seg stjeles), har jeg måtte søke til NSD. NSD, eller norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, skal sikre dataformidling og tjenesteyting i forskningssektoren⁷. I min søknad til NSD måtte jeg vise hvordan videomaterialet skulle behandles og oppbevares. Jeg fikk denne søknaden godkjent, men med krav om at materialet måtte anonymiseres etter ferdigskrevet oppgave. I godkjenningen står det at jeg må anonymisere på følgende måte:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

⁷ <http://www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html>

- slette videoopptak (Vedlegg 1)

Etter godkjenning fra NSD var jeg ikke ferdig med de etiske retningslinjene. Jeg hadde også plikt til å informere deltakerne om hva det er jeg ønsker å forske på, slik at de kunne danne seg en forståelse av forskningsfeltet (NESH, 2006, s. 12). Det vil altså si, for barnas del, at jeg først måtte få en tillatelse fra deres foresatte om de ønsket at barna skulle få være med (vedlegg 6), samt tillatelse fra Frank og Robert (vedlegg 7). I mitt prosjekt var det ett barn hvis foreldre ikke ga samtykke til å være med i prosjektet. Dette betyr at jeg ikke har observert dette barnet i lek eller i lærer-i-rolleopplegget. Barnet har vært en del av resirkulering- og verdensromprosjektet, og det er fordi dette er et prosjekt barnehagen har hatt, jeg har bare vært med for å observere. Barnet har altså ikke vært en del av det empiriske materialet. I forhold til å forske på barn holder det ikke bare med å få samtykkeskjema. NESH (2006) sier at barn har særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov (s. 16). Og det betyr at jeg måtte få godkjenning av barna før jeg observert dem (s. 17). Dette ga med et lite etisk dilemma, for jeg ønsket å være en skjult observatør. Skjulte observasjoner blir sett på som uetiske, men kan forsvares i enkelte situasjoner for å få frem viktig kunnskap (Thagaard, 2013, s. 80), og for at barna skulle klare å fordype seg i leken, samt være sikker på at barna fyller leken med egen undring, nysgjerrighet, utforskning og språk (Guss, 2015, s. 161), var det nødvendig å holde seg skjult for å ikke bli et distraherende element, og på grunn av dette mente jeg at en skjult observasjon kunne vært en bedre løsning. Her tenker jeg på observasjoner av lek. Jeg endte opp med å ha åpne observasjoner, både i leken og i samlingene. For å kunne observere barna i lek, var jeg avhengig av å være i samme rom som dem for å kunne styre kamera, og ved å gå inn i rommet ble de oppmerksomme på meg, og spurte hvorfor jeg «tasset og banket på, så de ikke må kveldsro få» (jf. reveenka), dermed ble jeg en «ufrivillig» åpen observatør. Til og med deltakende ved et par anledninger hvor barna krevde at jeg måtte være med i leken.

Det er grunnleggende for all forskning at deltakerne når som helst, uten å måtte oppgi noen grunn, kan trekke seg fra prosjektet. Det er ikke spesifikt for forskning på barn, men gjelder alle (NESH, 2006, s. 13), innenfor dette punktet, som også omhandler fritt samtykke, skal man orientere deltakerne om alt som angår deltakerens deltakelse, noe som Postholm (2010, s. 152) sier innebærer at forskeren må vise deltakeren produktet av å være med i forskningen, noe også NESH (2006, s. 35) poengterer. I min oppgave har jeg gitt både Robert og Frank innsyn i deres del av forskningen. De har fått anledning til å gi tilbakemeldinger samt oppklare eventuelle misoppfatninger jeg måtte ha hatt. I forhold til barna har ikke de fått

samme mulighet, men i samtykkeskjema sendt til foreldre og foresatte (vedlegg 6) blir det opplyst om deres mulighet til å se mitt observasjonsskjema.

5.0 Forskningsdesign

Her ønsker jeg å gi en beskrivelse av hvordan jeg har gått fram for å generere min empiri, hvordan jeg har behandlet den og hvordan jeg har arbeidet med empirien for å finne temaene og sammensmeltingene jeg skriver om i analysekapitlet.

Før prosjektstart sendte jeg inn en søknad til NSD (vedlegg 1), og etter godkjenning for prosjektet lagde jeg et informasjonsskriv med godkjenning som jeg ga til samtlige barn (vedlegg 6) og voksne (vedlegg 7) på avdelingen. I dette skrivet forklarte jeg hva en godkjenning ville innebære, samt informasjon om hvordan empirien skulle behandles. Jeg fikk godkjenning fra alle, bortsett fra ett barn. Dette barnet var med på alle aktivitetene, men ble ikke tatt med i observasjonene. Observasjonene av samlingsstundene hadde et stort fokus på den voksne og hans evne til å kommunisere med barna, og hvordan barna responderte på dette. Under lekobservasjonene var det fullt fokus på barna, og her valgte jeg å observere ulike leker og ulike aldersgrupper. Jeg observerte like mye toåringen som femåringen (siden dette var på høsten hadde ikke alle de minste barna fylt 3 eller de største fylt 6). Her filmet jeg barna enten i starten av en lek, midt i, eller i den avsluttende delen av leken. Dette gjorde at jeg fikk et bredt spekter av leksituasjoner å velge imellom. I det dramapedagogiske opplegget var jeg en del av empirien og valgte derfor å la noen andre filme. Dette var fordi jeg selv var lærer-i-rolle, så jeg hadde ikke fått med meg alle delene av opplegget om jeg skulle ha filmet selv. Personen som filmet ble instruert til å filme helhetlig slik at det skulle være mulig for meg å se på det kroppslige samspillet til så mange som mulig. Alle observasjonene ble utført som videoobservasjoner, som jeg nevnte i metodekapitlet. Jeg hadde ikke noen klare formeningar om hva jeg ville se etter annet enn den kommunikasjonen som skjedde. Mens jeg observerte hadde jeg et etisk dilemma, skulle jeg holde observasjonene åpne eller skjult for barna? Men som jeg beskrev i etikken (kapittel 4.2), så endte jeg opp med å være en åpen observatør. Under samlingene satt jeg på sidelinjen og var kanskje mer skjult på den måten, men alle visste at jeg var der og hvorfor. I tillegg til disse fasene hadde jeg et intervju med pedagogisk leder/styrer for å få et mer helhetlig innblikk i hvordan barnehagen arbeider med lek, dramaturgi, og sammenhengen mellom disse. Det er dette jeg setter i sammenheng med kroppslig og sanselig kommunikasjon med denne oppgaven.

Som jeg nevnte i metodekapitlet mitt, ser jeg på intervju som å studere et bilde, og å observere som å ser over deler av bildet med forstørrelsesglass. I min avhandling bruker jeg

disse forstørrelsesglassene for å se etter kroppslig og sanselig kommunikasjon. Rettere sagt har jeg ett forstørrelsesglass som har hjulpet meg med å se etter *kroppslig* kommunikasjon, og ett forstørrelsesglass som har hjulpet meg med å se etter *sanselig* kommunikasjon. Hver av disse forstørrelsesglassene har altså sin egen arbeidsoppgave, noe som har gjort det lettere for meg å finne *hva det er* som er kroppslig og sanselig kommunikasjon i mitt empiriske materiale. I alle fasene, samt intervjuet, er disse med meg og passer på at jeg leter etter det jeg spør om i mine forskningsspørsmål og min problemformulering: Hvordan kan kroppslig og sanselig kommunikasjon mellom barnehagelærer og barn utvikles gjennom drama, ved hjelp av lærer-i-rolle som pedagogisk verktøy?

Det første steget i fenomenologisk analyse handler om å gjøre om empirien til tekst (se kap.4.1). Teksten skal inneholde sentrale hovedtema innenfor hver empiriske del, og man skal fjerne det som er irrelevant (s. 173-174). Her handlet det for min del å plukke ut de observasjonene og delene fra intervjuet som var interessante og relevante for min problemformulering. I fase 2 skal tekstene få enten deduktive eller induktive koder som er relevant for forskningen. Forskeren skal finne meningsbærende elementer i teksten ved å systematisk gå igjennom alle tekstene for å finne hva som gir kunnskap og informasjon (s. 174). Disse kodene blir igjen satt inn i passende kategorier.

Steg 1: Etter at jeg hadde generert mitt empiriske materiale gikk jeg igjennom alle videoobservasjonene og intervjuet og transkriberte disse. Deretter gikk jeg over transkripsjonene med det jeg ovenfor kalte for et kroppslig og sanselig forstørrelsesglass. Med disse forstørrelsesglassene plukket jeg ut de observasjonene som var interessante og relevante for min problemformulering. Silverman (i: Thagaard, 2013, s. 145) sier at forskere tradisjonelt sett har fokusert på det verbale og forbundet dette med at forskning er noe vi kan lese. Men å analysere visuelle uttrykksformer, slik som lek og dramaturgi, gir alternativ empiri (s. 145), og i mitt tilfelle har jeg blant annet generert kroppslige og sanselige empiriske observasjoner som ikke kan leses og fortolkes ut i fra det verbale, men som må leses og fornemmes⁸ nonverbalt.

Steg 2: I steg 2 skulle jeg se etter meningsbærende elementer og å lage koder av disse. Kodene som Johannessen et al. (2011) beskriver, tilsvarer det som jeg har valgt å kalle

⁸ Kinestetisk fornemmelse (jf. Svendler Nielsen, 2014)

kvalitative temaer. Det er gjort på samme måte som forfatterne beskriver, men for meg er kode forbundet med noe man må løse eller knekke. Det er noe som er hemmelig. Et kvalitativt tema, derimot, er for meg mer positivt ladet. Det er for meg et mer «kvalitativt» begrep enn hva koder er. Jeg mener også at de meningsbærende elementene jeg fant i empirien ikke kan kalles for koder. Elementene er der som synlige tema for det som skjer i situasjonene.

Jeg transkriberte all empirien min og skrev de ut. Deretter gikk jeg igjennom fase for fase med forstørrelsesglassene mine. Mens jeg gikk igjennom empirien, gjorde jeg notater av de situasjonene/hendelsene som jeg bet meg merke i. Dette gjorde jeg i flere runder mens jeg luket ut de notatene som ikke var relevante til problemformuleringen min. Etter en stund med utluking satt jeg til slutt igjen med et sett med kvalitative tema basert på empirien. Dette var den lengste prosessen i analysen min. Her var jeg først på vei i en helt annen retning enn hva problemformuleringen min sa, og det var forstørrelsesglassene og problemformuleringen som hjalp meg tilbake på rett spor igjen. Etter å ha gjenvunnet fokuset, studerte jeg ord for ord, setning for setning, helt til jeg hadde gått igjennom hele observasjonen/spørsmålet i intervjuet. Så leste jeg igjennom det en gang til mens jeg gjorde notater i margen og markerte ord/setninger med markeringstusj. Ut i fra de notatene jeg gjorde, så jeg hva det var som gikk igjen i hver enkelt fase. Dermed lagde jeg tema for hver enkelt del, basert på de sentrale elementene i hver fase. Jeg mener at alle kvalitative tema som jeg kom fram til er det som Thagaard (2013) kaller for *tolkende koder* (s. 130). Tolkende koder i mitt materiale forklares som koder som viser reflekterende sammenhenger og perspektiver i empirien. Og jo mer forskningen bruker denne formen for koder, jo mer reflektert blir prosessen (Johannessen et al., 2010, s. 176).

Steg 3: Den tredje fasen innebar å trekke ut delene fra empirien som var kodet (eller tema – som jeg kaller det) (Johannessen et al., 2010, s. 176). Her skulle jeg altså redusere empirien min til kun temaene. Deretter skulle jeg utvikle kategorier, som jeg kaller sammensmeltninger, som er mer abstrakt enn de temaene jeg hadde. Men ofte kan det være vanskelig å finne tilknytninger mellom tema/koder om man låser seg fast i en bestemt måte å tenke på, derfor har jeg benyttet meg av en forskningslogikk som kalles abduksjon. Abduksjon har tyngdepunktet sitt mellom etablert teori og empiribasert fortolkning og blir et sentralt bindeledd mellom disse sier Thagaard (2013, s. 201). Hun skriver videre at tankene må få vandre fram og tilbake mellom teori og empiri, og det er i dette teoretiske og empiriske samspillet man må bryte av for å ta spranget inn i en ny innsikt (s. 198). Jeg har derfor ikke benyttet meg av deduktiv eller induktiv koding i mitt arbeid, noe man vanligvis gjør i dette

steget av analysen. Men for å hjelpe meg å «se» i rett retning, brukte jeg forstørrelsesglassene og forskningsspørsmålene mine som «guiding principle» (Peirce, 1903/1998). Dette er et begrep innen abduksjonen for å veilede forskeren til en logisk argumentasjon. Mine sammensmeltinger er altså styrt av både empiri og teori gjennom mine forstørrelsesglass. Dette betyr at de sammensmeltingene jeg har kommet fram til både er et resultat av hva jeg har lært gjennom empirien, samt det jeg har funnet i teoribøker og tidligere forskning. Disse resultatene er vinklet inn og zoomet inn med forstørrelsesglassene slik at de kun tar for seg kroppslig og sanselig kommunikasjon i forskjellig grad. Sammensmeltingene i fase 1 av prosjektet er rettet inn mot de voksne, fase 2 handler om barna, fase 3 om barn og voksne, og i intervjuet handler de om barnehagens syn, fortolket av meg. Alle sammensmeltingene har blitt gått grundig igjennom for å sikre at de er gjeldende for hver fase og forskningsspørsmålene mine, samt at de er tilstede i empirien.

Steg 4: I det siste steget har jeg tatt sammensmeltingene fra alle fasene og sett hva de sier om mine to forskningsspørsmål. Ut i fra de svarene sammensmeltingene har gitt meg har jeg kommet fram til hva som er beskrivende for problemformuleringen min «hvordan kan kroppslig og sanselig kommunikasjon mellom barnehagelærer og barn utvikles gjennom drama, ved hjelp av lærer-i-rolle som pedagogisk verktøy?». Den beskrivelsen har igjen gitt meg et nytt begrep som jeg sitter igjen med. Dette begrepet ser jeg på som kjernen av mitt empiriske materiale. Det er dette begrepet jeg sitter igjen med etter å ha sammenfattet empirien med mitt teoretiske perspektiv og tidligere forskning.

Neste kapittel er analyser og funn. Her vil jeg presentere mine kvalitative tema og sammensmeltinger fra hver fase. I kapittel 7 vil jeg drøfte sammensmeltingene ut i fra mine forskningsspørsmål, og i kapittel 8 vil jeg komme med min konklusjon, som beskrevet i steg 4.

6.0 Analyser og funn

Det er nesten som å være i en slags transe. For jeg lar meg hypnotisere av den forestillingen jeg blir presentert for.

(Feltnotat under observasjon av lek. Vedlegg 4)

Det første jeg ønsker å gjøre i analysen, er å presentere barnehagen, samt å gi en introduksjon til analysen min for å gi innsyn i hvilke valg jeg har tatt i forhold til behandling av det empiriske materiale. Presentasjonen av barnehagen vil være basert på egne observasjoner, samt opplysninger jeg fikk fra Frank (vedlegg 2) under intervjuet. De gangene jeg bruker opplysninger fra intervjuet vil teksten stå i anførselstegn, og siden dette er primærkilden i presentasjonen, vil jeg ikke kildereferere etter hvert sitat. Der andre kilder brukes vil det henvises. Hele intervjuet kan leses i vedlegg 2.

6.1 Introduksjon av barnehagen

Denne barnehagen er en privat barnehage i Trondheim kommune med to avdelinger, en småbarns- og en storbarnsavdeling. Som jeg har nevnt tidligere, var jeg på storbarnsavdelingen, en avdeling med 14 barn og 2 voksne. Et av hovedfokusene til denne avdelingen er frilek: «Frileken er hellig... barn har best av å leke alene uten at vi voksne blander oss inn for mye... Barn må få leke mest mulig i fred for å skape barn som er i stand til å håndtere konflikter og problemer som måtte oppstå.» Barnehagen mener at det er igjennom frileken at utvikling og læring skjer, og for å legge til rette for denne pedagogikken har de altså gjort frileken «hellig». Men de passer også på at barna ikke er på samme sted til hver tid. At barna sirkulerer, både med ulike leker og lekekamerater, er med på å utveksle erfaringer sier Frank. For barnehagen er det viktig at barna får tid til å hensette seg i lektilstanden: «... det er viktig i forhold til bearbeiding av inntrykk og å lære noen ting om noe de tenker på. De tar med ting de opplever rundt seg, og de ser og opplever seg selv som andre karakterer.» Å oppleve seg selv som andre karakterer vil si den transformasjonen barn gjør i leken når de blir skuespillere i leken (jf. Guss, 2015, s. 36). Det å oppleve seg selv som en annen karakter blir for meg en kreativ prosess. Denne prosessen gjør at barn kan tørre å utfordre seg selv på en helt annen måte enn som seg selv, og det er dette som gjør at leken er like mye en læringsarena som en estetisk aktivitet, sier Frank.

Frank tok et fordypningsemne i drama under utdanningen, og det var igjennom denne fordypningen han ble kjent med den naturlige kombinasjonen lek og drama har. Denne naturlige kombinasjonen bruker denne barnehagen aktivt i sitt temabaserte arbeid. Grunnen til at denne barnehagen klarer å bruke kombinasjonen i arbeid med barn er at de voksne vet hvordan et barn fungerer, sier Frank. Med dette mener han at de vet hva som interesserer barna, og de bruker kreativitet aktivt for å skape en fiksjon de tror barna vil like. Denne fiksjonen sier Frank tar plass i en lekverden. Den fiksjonen som lages blir «kjøpt» av barna, mye på grunn av at de voksne viser at de og tror på det. Dramaturgien brukes som et pedagogisk verktøy som barn ofte tar med seg inn i sin egen lek.

Første gang jeg var i kontakt med denne barnehagen, var som student på DMMH hvor jeg hadde en praksisperiode på akkurat denne storbarnsavdelingen. Denne praksisperioden åpnet mange dører for meg, blant annet åpnet den en dør inn til dramaets verden, en dør som til da hadde stått på gløtt. Før denne døren ble åpnet var jeg mest interessert i det musiske (jf. Bjørkvold, 1989), men etter å ha gjennomført mitt første lærer-i-rollespill (det samme som nevnes i kapittel 1) ble dramapedagogikkdøren blåst åpen. Etter denne praksisperioden jobbet jeg en liten periode der som vikar fram til jeg var ferdig med studiet. Det tok mange år før jeg satte mine bein i barnehagen igjen, men jeg holdt kontakten med styrer via sosiale medier, og det var på denne måten jeg nok en gang kom inn i barnehagen igjen etter at jeg startet på denne mastergraden.

Jeg jobbet en periode som ringevikar for Trondheim kommune, og gjennom denne jobben fikk jeg muligheten til å være vikar i en rekke barnehager. Både med baser, avdelinger, småbarn og storbarn. Det føles som jeg var innom hele registeret med hensyn til rammeplanens fokusområder. Jeg føler derfor selv at jeg har sett mye av bredden og valgmulighetene som finnes der ute (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 40-49). Men av alle barnehager jeg har vært i, er det ingen som kan måle seg med min (i den grad slike ting kan måles). Jeg er selvsagt klar over at min bakgrunn fra estetisk linje i førskolelærerutdanningen har mye å si for min mening her, men det er ikke bare valg av fagområde jeg legger til grunn. Her er det voksne som er genuint interessert i barn, som har lav sykeprosent, som har fått meg til å føle meg som en del av «familien», og som er gode rollemodeller både for barna og for studenter i praksis. Dette er en sjeldenhet i barnehagefeltet? har jeg erfart.

Forskningsfunn

Jeg vil nå presentere mine funn. Jeg kommer til å ta for meg de tre fasene samt bruke kommentarer fra intervjuet for å bygge opp om funnene. Som jeg har nevnt tidligere, så er fasene med på å svare på mine forskningsspørsmål, det er derfor naturlig for meg å først presentere mine funn fra fasen før jeg analyserer funnene i lys av forskningsspørsmålet.

Mitt empiriske materiale er hentet fra følgende faser av undersøkelsen:

Tabell 1 - Empirisk materiale

Intervju	Fase 1 - samlingsstund	Fase 2 - lek	Fase 3 –lærer-i-rolle
Ett semistrukturert intervju med pedagogisk leder. Vedlegg 2	Videobobservasjon av 3 samlingsstunder. Vedlegg 3	Videobobservasjon av 28 rolleleksituasjoner. Vedlegg 4	Deltakende videobobservasjon av 4 lærer-i-rollespill. Vedlegg 5

6.2 Fase 1 – Den voksne

I fase 1 skulle jeg observere de voksnes kommunikasjon med barn i samlingsstund (jf. kapittel 1.5).

Det er spesielt fire tema fra denne fasen jeg finner interessante i forhold til min avhandling. Temaene er gjeldende for de voksne, og er trukket ut ved hjelp av forstørrelsesglassene jeg presenterte tidligere i kapitlet, samt ved å fokusere på kommunikasjonen mellom den voksne (Robert) og barna. Jeg har kalt temaene *medskapning og medvirkning*, *visuelle uttrykk*, *kroppsspråk* og *utydelighet*.

Medskapning og medvirkning

Jeg har valgt å ha med medskapning og medvirkning som et tema på grunn av det jeg opplevde i samling 2. To av barna hadde klippet ut og malt planeten Jupiter og fikk lov til å fortelle de andre barna om hva de har gjort, samt fortelle om selve planeten. Det var noe i blikkene til de to barna som jeg bet meg merke i. Jeg snakket ikke med dem i ettertid, så jeg vet ikke om det var stolthet, spenning, glede eller en slags skrekkblandet fryd jeg så. Men måten de sto og trippet, fortalte med store øyne og måten de lyste opp da de ble kalt eksperter av Robert forteller meg at det var noe skjedde i kroppene deres. Det så ut som en indre stolthet og glede over å få presentere noe de selv har skapt for de andre barna. I forhold til medvirkning så jeg hvordan Robert fikk med barna inn i samlingen ved å la de hjelpe ham med å finne navnet på alle planetene (samling 1) og hvordan han «tullet» med hvordan man skal sette seg på en stol.

Begge disse samlingene mener jeg er et tydelig tegn på at den voksne tok barna på alvor og han så på barna som subjekter (jf. Bae, 2014). Bae peker på hvor skadelig det kan være for barn om de voksne ikke tar dem på alvor. Det kan være starten på feilutvikling, mentale forstyrrelser, hensynsløshet og mobbing. Om man derimot ser på barnet som subjekt, er dette en konstruktiv utvikling som fører til god selvfølelse og trygghet (Bae, 2014). Som jeg har nevnt tidligere, så er mange av barna på en storbarnsavdeling i en alder hvor de er i en læringsprosess i tilegnelsen av verbalspråket. Derfor bør det også fokuseres mye mer på det nonverbale som skjer i samlinger. De eksemplene jeg har gitt synes jeg viser at Robert har klart nettopp dette.

Visuelle uttrykk

Grunnen til at jeg trekker fram visuelle uttrykk som et tema er på grunn av den effekten jeg så det hadde, både på barna og Robert. Ved å bruke visuelle uttrykk da han skulle forklare planetene, så jeg at barna virket mer fokusert på det han snakket om. Det virker som det var lettere å sette navn på planetene hvis man hadde et bilde å se på. Robert lot også barna bli en del av det visuelle uttrykket. Som jeg forklarte i forrige tema, så var det to barn som hadde lagd planeten Jupiter og som fikk lov til å vise fram bildet som eksperter. Her ble det visuelle uttrykket brukt for å løfte fram barna, noe som resulterte i den reaksjonen jeg forklarte ovenfor.

Det å bruke visuelle uttrykk i samlingen kan også være til hjelp for de minste barna på avdelingen. Olofsson (1993) sier blant annet at barn har et behov for å uttrykke sine følelser og

erfaringer, men mange av barna har enda ikke språket, så de leker (s. 53). Og dette setter jeg i sammenheng med at de visuelle uttrykkene kan gjøre det lettere for barna å leke ut inntrykkene sine etter samlingen – med andre barn, i en erfaringsutvekslende kroppslig og verbal kommunikasjon.

Jeg ser også på den voksnes kroppslige uttrykk som et visuelt uttrykk. Dette visuelle uttrykket ser jeg på som en videreutvikling av kroppsspråket. Kroppsspråket handler mye om de signalene man bevisst og ubevisst sender fra seg, men som et visuelt uttrykk, i lærerkroppen, kan pedagogen bruke dette dramaturgiske omdreiningspunktet for å få med seg barna i samlingen, og for å ta steget videre i samlingen. Man driver samlingen videre ved å fornemme barna kinestetisk og å «*re-agere*» ut i fra den kinestetiske empatien samlingen genererer (Svendler Nielsen, 2014).

Visuelle uttrykk kan altså ses på som både et tema for kroppslig og sanselig kommunikasjon gjennom måten den voksne bruker seg selv som visuelt uttrykk, og som et verktøy for barns uttrykk, gjennom lek.

Kroppsspråk

Jeg nevnte i forrige tema at jeg så på den voksnes visuelle kroppsuttrykk som en videreutvikling av kroppsspråket. Kroppsspråket er en nødvendighet for å forstå hvordan kroppslig og sanselig kommunikasjon fungerer. For å beskrive ytterpunktene i kroppsspråket liker jeg å sammenlikne en busspassasjer versus et barn som har bursdag. Mange busspassasjer her i Trondheim sitter alene, ser rett fram eller ut vinduet, ikke en muskel røres i ansiktet, og man prøver å unngå å starte en samtale med noen (jeg er klar over at dette også er kroppslig kommunikasjon, men det er som sagt kun ment som et eksempel). Et barn som har bursdag derimot, er (som regel) i ekstase. Ler, leker, smiler, søker kontakt, og er «høy på sukker». Selv om disse to ytterpunktene er forenklinger vil jeg tro at de fleste vil trekke mest på smilebåndet og ta kontakt med barnet som har bursdag. Dette handler om hvilke signaler vi ønsker å sende ut til dem rundt oss, og i en barnehage må man derfor være veldig bevisst på hva det er kroppen vår faktisk uttrykker, og spesielt i samlingsstund hvor man gjerne skal ha oppmerksomheten til barna i tretti minutter.

Ordboken sier at kroppsspråk defineres som måten man uttrykker følelser, sinnstilstand og holdninger på med kroppen⁹, noe jeg synes er en litt vag definisjon. Merleau-Ponty (2012) ser på vår bevissthet og kropp som samme sak. Vi kan bruke kroppsspråket til å manipulere følelser. Et eksempel på dette var da jeg i et av pilotprosjektene mine fortalte om Askeladden som kappåt mot trollet, sett i fra trollets ståsted. Tanken var at barna skulle få medlidenhet med trollet. Men som Frank (vedlegg 2) sa i intervjuet, må man være bevisst på denne makten, og ikke misbruke den. Den kroppslige bevisstheten er viktig i kommunikasjon med barn, og som voksen i barnehage tar man på seg en annen rolle enn sin private. Voksenrollen, kommer til uttrykk gjennom kroppsspråket vårt.

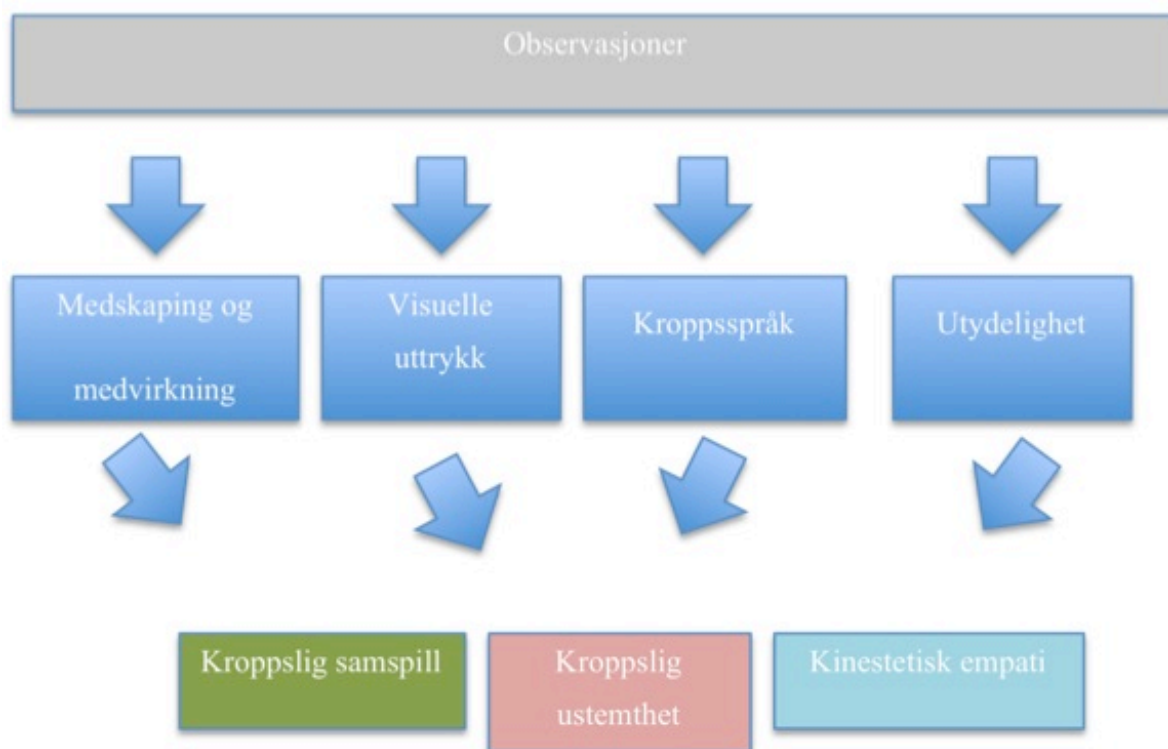
Utydelighet

Dette temaet handler om hvilke resultater man får av å ha utydelig kroppsspråk, visuelle uttrykk, medvirkning eller medskapning. Resultatet av dette i samlingsstund er at barna mister konsentrasjonen og blir urolige. I de to observasjonene (vedlegg 3) skriver jeg at barna ble urolige da den voksne fokuserte for mye på verbalspråk eller om noen av barna ikke fikk kroppslig kontakt (jeg beskrev det som lite øyekontakt i observasjon 2, vedlegg 3). I andre situasjoner kan utydelighet gi utslag som frustrasjon, misforståelser, mistriivsel osv. Om et barn ikke får kroppslig kontakt med en voksen, kan dette gi utslag som frustrasjon og mistriivsel. Mangel på omsorg gjør noe med et barn, det gir grobunn for negative konsekvenser (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 31 og 60).

Sammensmeltinger

Gjennom mine kroppslige og sanselige forstørrelsesglass, samt forskningsspørsmål 1 har jeg kommet fram til tre sammensmeltinger. *kroppslig samspill*, *kroppslig ustemthet* og *kinestetisk empati*. Sammensmeltinger er det som jeg i forskningsmetoden (kapittel 5) presenterer som steg 3, kondensering i min fenomenologiske analyse.

⁹ Hentet fra: <http://www.nob-ordbok.uio.no>



Figur 4. Sammensmeltning av samlingsstund

Kroppslig samspill er en sammensmeltning av tema 1, 2 og 3. Kroppslig samspill betyr i denne sammenheng det samspillet som genereres mellom Robert og barna i interaksjon under samlingsstund. I tema 1 trekker jeg fram medskapning og medvirkning og viktigheten av å behandle barn som subjekt (jf. Bae, 2014). Barna fikk være en del av samlingen ved at Robert latet som om han ikke satt med alle svarene, men trengte hjelp av barna. Her har Robert en rolle som jeg synes er ganske lik «jeg har ingen anelse» fra lærer-i-rolle (jf. kapittel 4.6). Det var barna som var ekspertene, barna ble tatt på alvor, og barna responderte ved blant annet å vise stolthet, mestring og iver etter å bidra. Denne responsen var et resultat av den voksnes evne til å kommunisere kroppslig og sanselig med barna. Et kroppslig samspill som kommer av Roberts dramapedagogiske kompetanse. I tema 2 trekker jeg fram visuelle uttrykk og setter blant annet dette i sammenheng med hvordan den voksne lot barna bli en del av dette. Barna som hadde laget Jupiter fikk vise de andre barna hvordan den så ut. Barna brukte også andre verbale og kroppslige ord enn hva Robert gjorde, noe som kanskje gjorde det mer forståelig for de andre barna. Jeg ser også visuelle uttrykk i sammenheng med lærerkroppen (Østern & Engelsrud, 2014) og hvordan det å bruke kroppen som et visuelt uttrykk kan drive samlingen videre. Her er det kroppslige samspillet mellom barna og den voksne avgjørende for å kunne

drive samlingen videre. I tema 3 nevner jeg hvordan kroppsspråket er avgjørende for hvilke signaler vi sender ut til omverden og hvordan en bevisstgjøring av de signaler man sender ut er nødvendig for å forstå kroppslig og sanselig kommunikasjon. Og skal man ha et godt kroppslig samspill, må man være bevisst på hvilke signaler man sender til barna. Robert har jobbet med barn i 15 år og har derfor en erfaring som kommer til uttrykk gjennom den tryggheten hans kroppsspråk «snakket» til barna. Som nyutdannet var jeg usikker i den første tiden «ute i virkeligheten», og jeg ser at bevissthet rundt sitt eget kroppsspråk er noe man må øve på. For som Winther (2014a) sier, den kroppslige kommunikasjonen er både personlig og profesjonell (s. 76), og dermed er det også nødvendig å være bevisst på denne «treklangen» (det kroppslige, personlige og det profesjonelle) som Winther (2014a) kaller for profesjonspersonlig kompetanse (s. 77).

Kroppslig ustemthet er en sammensmeltning som tar utgangspunkt i det fjerde tema jeg presenterte, «utydelighet». Denne sammensmeltningen er med andre ord det resultatet man får av mangelfullt arbeid med et – eller flere – av disse temaene. Dette er en sammensmeltning som står til motsetning til den forrige, kroppslig samspill, og jeg ser på denne ustemtheten som en uheldig og mangelfull pedagogikk. For å komme vekk fra en kroppslig ustemthet tror jeg blant annet at trening av den profesjonspersonlige kompetansen (jf. Winther, 2014a) må komme mer fram i lyset.

Kinestetisk empati er en sammensmeltning av de samme temaene som kroppslig samspill. Forskjellen mellom disse to er at i kroppslig samspill, er det kroppen som er i fokus, i kinestetisk empati er det det sanselige. Som jeg har nevnt i kapittel 3.1 ligger kinestetisk empati under noe som kalles for sansefilosofisk tenkning. For å oppsummere kort, så sier sansefilosofien at vi konstant prater igjennom vårt kroppsspråk, og at vi må se på det å sanse og å forstå som forenede motsetninger av det å være tilstede i verden (Kjær, 2014, s. 49-50). Ut i fra dette ser vi at det sanselige er en del av kroppen. Grunnen til at jeg trekker fram det kroppslige og det sanselige hver for seg, er fordi de har forskjellige kvaliteter. Kinestetisk empati handler om å forstå den andres kinestetiske fornemmelse, ved å forstå seg selv, og hvordan man lever seg inn og forstår den andre (Svendler Nielsen, 2014, s. 114-115). Som voksen i barnehage er denne forbindelsen mellom subjektivitet og empati viktig, for den sier ikke bare noe om hvordan vi forstår barna, men også oss selv. Måten vi forstår barna på er en indikator på hvordan vi forstår oss selv, og for å kunne ha en velutviklet kinestetisk empati

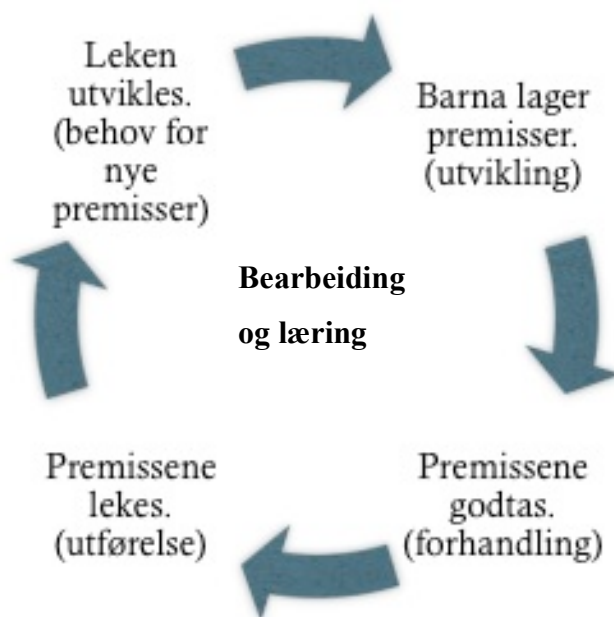
trekkes sensitiviteten til den voksne frem, samt hvordan vi merker og å re-agerer på det unike i hver situasjon og overfor hvert enkelt barn (s. 115-118). I samlingsstundene jeg har observert, så jeg hvordan den voksne brukte det unike i situasjonen og hvordan han dro fram de to barna som hadde lagd Jupiter. Han så med hele kroppen, og han tok barnas kroppsspråk og uttrykk på alvor.

6.3 Fase 2 - Barna

I denne fasen skulle jeg observere barn i lek. Her skulle jeg finne svar på første del av forskningsspørsmål 1, samt forskningsspørsmål 2 (som nevnt ovenfor). Ut i fra disse forskningsspørsmålene og forstørrelsesglassene mine har jeg kommet fram til tre tema. Disse er «rundtover», *dedikasjon* og *kroppsspråk*, og for å presisere gjelder disse temaene for barna.

«Rundtover»

Ordet «rundtover» har jeg tatt fra den første observasjonen jeg gjorde i denne fasen. I lek 2 gjengir jeg hvordan E2 prøver å lære bort hvordan å slå hjul. I sin forklaring sier hun: «De e jo bare å snurr sæ rundtover!». Og det var noe med det å snurre seg rundtover som fanget oppmerksomheten min. Begrepet lå og kvernet i bakhodet mitt mens jeg så igjennom videofilmene fra lekobservasjonene. Jeg så etter hvert at det var noen fellestrekk som gikk igjen i samtlige rolleleksituasjoner. Disse fellestrekkene går inn og ut av hverandre, og på den måten sirkulerer leken ved at barna går fra del til del i «rundtoversirkelen». Barna får en impuls til å starte en lek, de lager premisser for leken, premissene forhandles, så utføres leken. Leken trenger etter hvert nye impulser, og da starter sirkulasjonen på ny, helt til leken avsluttes. Det er denne sirkulasjonen dette temaet handler om, og som jeg har kalt *rundtover*.



Figur 4 - rundtover

Første punkt i rundtoversirkelen er utvikling. Dette er startfasen av rolleleken. Barna får en lekeimpuls og ut i fra denne impulsen gir barna uttrykk for hvem eller hva de ønsker å være i leken, altså er det her leken utvikles. Hver enkelt premiss blir tatt med inn til forhandling, og enten godtas de, eller så må man tilbake til første fase. Når alle premissene er satt kan de utføres, det er her selve dramatiseringen starter. Etter hvert som leken pågår, utvikles den og dras i nye retninger. Dermed trenger leken også nye premisser for å ikke stagnere. Dermed er man tilbake til fase 1 igjen hvor barna må utvikle leken. Og slik fortsetter sirkuleringen helt til leken avsluttes.

Etter å ha lagd denne modellen ble jeg klar over likheten mellom Faith Guss (2015) sin modell for «barns teaterfunksjoner i lekedrama» (s. 37) av min veileder. Jeg fant også ut at min modell har store likheter til den presentasjonen Gjervan (2013) gir i sin artikkel «*Lekens dramaturgi – nye muligheter for barneteateret?*», noe jeg også nevnte i kapittel 3.4. Selv om denne modellen, og artikkelen, er mer avansert og teoretisk forankret enn min, ønsker jeg fortsatt å bruke min egen. I forhold til min problemformulering er det ønskelig med en modell som omhandler det kommunikative, ikke teaterfunksjoner, selv om Gjervans (2013) artikkel også tar for seg kommunikasjon.

Overgangene jeg presenterer her er som oftest veldig glidende. Noen ganger er det noen faser som hoppes over, og noen ganger skjer fasene om hverandre. Lek 3 synes jeg er et godt eksempel på dette med glidende overganger og at fasene går om hverandre. Her er det ingen verbal dialog som foregår, det er kun mimikk, kroppsspråk og lyder som knurring, latter og lategråting som forteller oss hva som skjer. I det ene øyeblikket krangler de om premissene, i det neste så danser de, før de plutselig er i gang med å stikke seg på en plastkasse. I lek 1 og 2 er det et samspill mellom barna som gjør at fasene glir veldig lett *rundt over*. Barna går inn og ut av roller for å sette premisser og å utvikle leken. De ustemthetene som oppstår blir tunet inn gjennom premissene. Første gangen jeg så igjennom disse to observasjonene kalte jeg de for kontrollert kaos, men etter å ha tunet meg selv inn, ved hjelp av mine forstørrelsesglass, ser jeg at det er et kroppslig samspill mellom barna som gjør at hele leken går *rundt over*. Alt dette kan også sees i et teaterperspektiv gjennom Guss' modell om teaterfunksjoner i lekedrama (2015, s. 37), samt Gjervans (2013) beskrivelse av fiksjonskontrakt og premisser for dramatisk lek (s. 3-5).

Dedikasjon

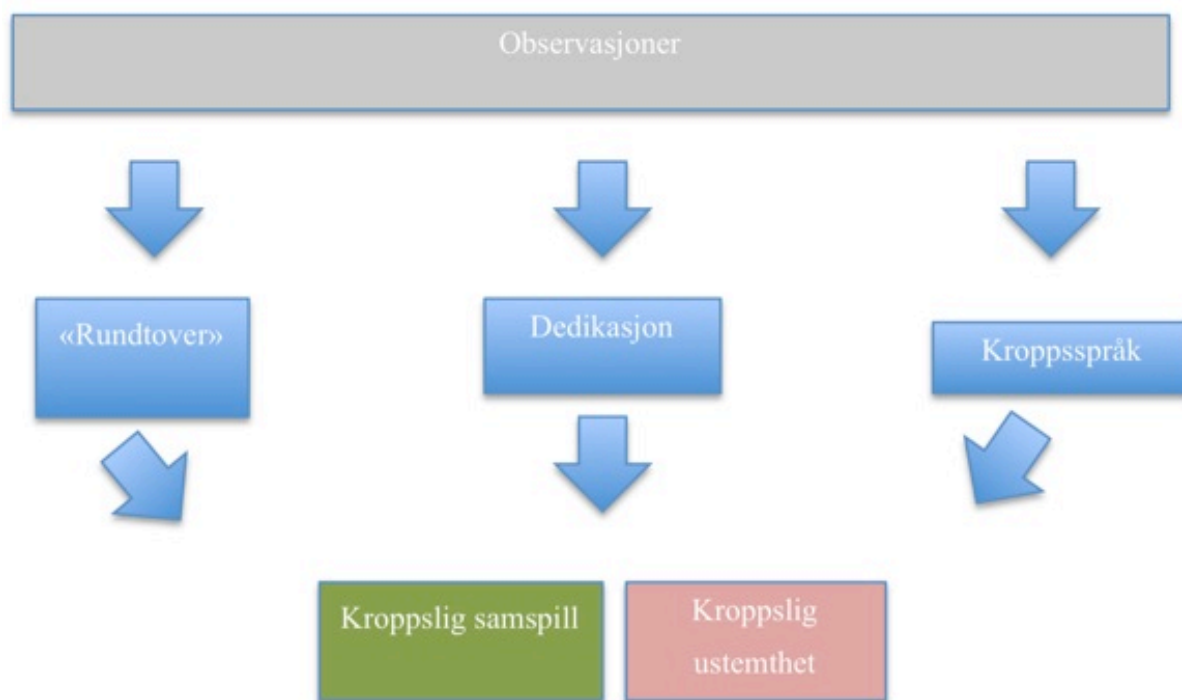
Dedikasjon til leken er et viktig tema, blant annet for at leken skal gå *rundt over*. I intervjuet sa Frank (vedlegg 2) at barn må få tid til å hensette seg i lektilstanden. Får barna tid og rom til å hensette seg i lektilstanden er min erfaring, både ut i fra observasjonene og fra mine år ut i feltet, at barna viser en dedikasjon til den leken og den lekverdenen de genererer. Det er i denne genereringen leken går *rundt over*, og om barna får tid og rom til denne dedikasjonen ser jeg at barna utfordrer seg selv på en annen måte. De har gått inn i en rolle som noen andre, og de lever ut denne figuren gjennom sin egen kropp. I mine observasjoner er nesten alle lekene inne i denne lektilstanden, og det er her Frank (vedlegg 2) mener at leken blir en læringsarena, noe som også støttes av blant annet Lindqvist (2003), Sæbø (2010) og Guss (2003; 2015). Denne dedikasjonen er viktig for barns bearbeiding av inntrykk, for at barn skal utfordre seg selv mentalt og kroppslig ved å utfordre seg selv til å gjøre ting de ikke selv mestrer. Gjennom å ta rollen som for eksempel Batman er man tøffere og mer modig, sier Frank (vedlegg 2), og dermed mindre sårbar. Å dedikere seg til lektilstanden kan altså gi grobunn for barns utvikling og læring.

Kroppsspråk

Kroppsspråk har jeg nevnt som et tema tidligere, men da med tanke på voksne. Her handler det om barnas kroppsspråk. I intervjuet sa Frank (vedlegg 2) at barn er mer direkte og at voksne kan være mer preget av kultur og «normert oppførsel». Dette er egenskaper som kan ha innvirkning på kroppsspråket. Barn er ikke «dannet» inn i vår kultur på samme måte som voksne enda. Barna viser følelser, de løper rundt og er i roller. Det er svært sjeldent man ser en voksen i fullt alvor springe rundt i gatene med superheltekostyme for å fange sin «nemesiss». Vi ville oppfatte den voksne som unormal. Om et barn gjør dette, derimot, er det bare en del av barnets lek. Denne «mangelen» på voksenkultur er for meg noe som gjør barnas kroppsspråk så tydelig. Leken leker den som leker (Gadamer i: Guss, 2015, s. 27), barna hengir seg til lekens impulser som oppstår underveis og kroppsliggjør et formspråk og en subjektbygging gjennom leken (Guss, 2015, s. 34 og 158). Dette kroppslige formspråket krever en «kroppslig-kinestetisk bevissthet, kontroll og ekspressiv mestring» av barna (Guss, 2015, s. 35). Dette betyr at barna må vise evne til sansning samt vise denne bevisstheten og mestringen gjennom rollefigurenes kroppsuttrykk. Subjektbyggingen handler om å oppdage seg selv ved å skape et annet liv (Guss, 2015, s. 158). Dette handler om utvikling og læring gjennom å se seg selv i en annen rolle – men fortsatt i samme kropp. Kroppsspråket til barn er mye mer enn hva det er hos voksne. Jeg ga et bilde på voksnes kroppsspråk som noe som kan manipuleres og som vi må være bevisste på for å få med oss barna i fase 1. Barna tenker ikke over dette. Kroppsspråket de har i lek er designet for akkurat den situasjonen, og kroppsspråket utvikles etter hvor dedikert barna er i leken.

Sammensmeltinger

Gjennom disse tre temaene har jeg, i samarbeid med forstørrelsesglassene og forskningsspørsmål 1 og 2, kommet fram til følgende sammensmeltinger; *kroppslig samspill* og *kroppslig ustemhet*. Disse sammensmeltingene skal også svare på forskningsspørsmålene jeg nevnte.



Figur 5. Sammensmeltning av lek.

Kroppslig samspill

Jeg beskrev kroppslig samspill som en sammensmeltning i fase 1 også. Jeg vil igjen presisere at fase 1 handler om de voksne, mens denne fasen handler om barna. Denne sammensmeltningen om kroppslig samspill er dermed et produkt av hva jeg har sett i leken. Her har jeg brukt alle de tre temaene jeg har trukket ut ovenfor. Altså *rundtover*, dedikasjon og kroppsspråk. Kroppslig samspill i denne sammensmeltningen betyr samspillet med kroppene barna i mellom under leken. I tema 1 presenterte jeg min egen tolkning av hvordan jeg så fellestrekk i leken sett fra kommunikasjon. For at denne sirkelen skal gå *rundtover* må barna både forhandle fram den handlingen som skal skje samt utføre den. Etter at forhandlingene er over utføres leken, og det er i leken jeg mener det kroppslige samspillet kommer best til syne i denne fasen. Selv om rundtoversirkelen har glidende faser, og at forhandlinger kan skje når som helst i leken, spiller også det kroppslige inn i forhandlingsfasen av leken. I leken ser man det kroppslige samspillet best om barna har fått tid nok til å hengi seg til leken (jf. intervju). I lekobservasjon 2 og 4 (se vedlegg 4) var barna inne i denne hengivelsen som Frank (vedlegg 2) prater om. Barna dras inn i leken, og leken spilles ut gjennom barnas kropper. I dette kroppslige samspillet er det som om «leken leker

den som leker» (Gadamer, i: Guss, 2015, s. 27), og igjennom å bli lekt med av leken, er barnas kroppslige samspill styrt av leken. Kroppene agerer og re-agerer på hverandre gjennom lekens verden (jf. Svendler Nielsen, 2014) .

Den kroppslige ageringen og re-ageringen henger igjen sammen med neste tema som var dedikasjon. Å dedikere seg til leken, eller å hengi seg (jf. intervju), handler om at barna utfordrer seg selv gjennom rollefigurer i leken, noe som kan gi grobunn for læring og utvikling ved at barna utfordrer seg selv/blir utfordret av leken. Hvis leken utfordrer barnet til å hoppe over et flammehav for ikke å bli spist opp av en ulv (fiktivt eksempel, ikke fra observasjon), krever det at barnet er dedikert i lektilstanden for å mestre utfordringen slik som leken krever. Det kroppslige samspillet med de andre barna i leken agerer og re-agerer på hverandre ut i fra den dedikasjonen barna kan lese ut i fra kroppsspråket. Kroppsspråket var det siste temaet jeg beskrev i denne fasen, og jeg skrev blant annet at kroppsspråket utvikles på bakgrunn av hvor dedikerte barna er i leken. Kroppsspråket sier altså noe om betydningen av hver enkelt «lekers»¹⁰ subjektive dedikasjon og rolle i leken for å føre rundtoversirkelen videre.

Kroppslig ustemthet

I den første fasen brukte jeg også *kroppslig ustemthet* som en sammensmeltning. I den sammenhengen var det på grunn av temaet «utydelighet». I fase 2, altså denne, har jeg ikke dette temaet med, men det er like relevant i denne fasen også. Grunnen til at jeg ikke har med et slikt tema i denne fasen, selv om jeg sier at det er relevant, er fordi at den kroppslige ustemtheten kom fram på en annen måte enn i fase 1. I denne fasen handler den kroppslige ustemtheten om barnas dedikasjon til leken. Hvis barnet har et negativt kroppsspråk, og melder seg ut av leken, for eksempel på grunn av sårede følelser under forhandlingene i leken, kan dette oppfattes som utydelighet. I mine observasjoner så jeg at leken bar preg av at ikke alle barna var dedikerte til den. Om ikke barna var hengitt til leken, men heller holdt seg litt ut på siden, førte dette til at leken stagnerte, rett og slett fordi det ikke gikk *rundt over*. Grunnen til at det stagnerer kan være uenighet om roller, handling eller hvem som er sjefsregissøren.

¹⁰ Faith Guss (2015, s. 31) bruker begrepet «leking» for å oversette det engelske ordet «playing». Inspirert av dette, kaller jeg barn i lek for «leker», etter det engelske ordet «player».

Om leken ikke får snurret *rundt*over kan det fort ende opp med at leken brytes opp, og/eller at det oppstår krangling/slåssing.

Disse to sammensmeltningene er laget for å svare på forskningsspørsmål 1 del 1, om hvordan kommunikasjonen foregår mellom barn i barnehagen. Enten om det er kroppslig samspill eller om det er kroppslig ustemthet, så er det kroppen, og de kroppslige signalene barna sender ut som står i fokus for kommunikasjonen i leken. I forskningsspørsmål 2 spør jeg om det er elementer fra barns kommunikasjon som kan videreføres til pedagogens arbeid med barn. Dette føler jeg trenger et mer oppsummerende svar enn forskningsspørsmål 1: Jeg ser sammenheng mellom det Gadamer (i: Guss, 2015, s. 27) sier om at «leken leker den som leker» og forskningsspørsmål 2. Dette er et element som jeg mener helt klart kan videreføres til pedagogens arbeid med barn. Jeg ser at man i temabasert arbeid kan snu på det Gadamer sier og formulere det slik: «Dramaforløpet regisserer den som agerer (altså spiller)». Med dette mener jeg at vi voksne har mye å lære av barnas evne til å hengi seg til leken, og hvordan barna hengivende lar leken «overta» kroppene deres. I forhold til temabasert arbeid kan vi voksne hengi oss, sammen med barna, i et dramapedagogisk perspektiv – hvor det temabaserte styrer både barna og voksne. Siden temabasert arbeid i barnehager er styrt av didaktiske planer, læringsmål, og så videre, er dette selvsagt også med på å regissere oss og hvor vi skal. Dermed kan dramaforløpet regissere den voksne til å føre spillet videre om det skulle være behov, men den kan styre oss til å finne en helt uventet og usett side av spillet også. Hvor man ender opp har mye med om de voksne lar seg hengi seg fullt og helt til dramaforløpet eller ikke. Det er prosessen som bør være i fokus, ikke nødvendigvis resultatet, noe som også støttes av blant andre Gladsø et al. (2010), Guss (2015), og Østern (2014) slik som jeg tolker forfatterne. Det viktigste elementet er å gjøre eventuelle kroppslige ustemtheter om til kroppslig samspill, for det er i samspillet jeg ser at gleden og utviklingen ligger.

6.4 Fase 3 – Barna og de voksne

I denne fasen var jeg med i et lærer-i-rollespill i barnehagen. Her var jeg både deltaker og observatør, noe som betyr at jeg var en del av observasjonene. Dramatiseringen skulle svare på forskningsspørsmål 3: «*På hvilken måte er drama med på å utvikle kroppslig og sanselig kommunikasjon mellom barnehagelærer og barn?*». I denne fasen har jeg funnet fire tema som er relevante for både forskningsspørsmålet og avhandlingen. Disse temaene er, som i de

andre fasene, funnet ved hjelp av forstørrelsesglassene mine og forskningsspørsmålet. Temaene her gjelder for både barn og voksne, og jeg har kalt disse for å *godta spillet, medskapere og medvirkning, bearbeiding og kompetanse* (kroppslig/sanselig og teoretisk).

Å godta spillet

Dette temaet kan deles i to. Den første delen handler om oss voksne og vår evne til å skape en fiksjon som barna kan godta. Fiksjon i dette tilfellet om den voksnes evne til å skape. I intervjuet ga Frank (vedlegg 2) uttrykk for at å skape en fiksjon er en nødvendighet for at barna skal leve seg inn i den sceneforandringen man lager sammen. Fiksjoner skapes igjennom rollefigurer som påvirker stemning, og ved at de voksne må leve seg inn i iscenesettelsen av spillet. Den andre delen handler om barna godtar de premissene vi voksne har lagd til fiksjonen. I dette temaet handlet det altså om å få barna til å godta spillet.

Da jeg så igjennom det empiriske materialet i denne fasen la jeg merke til at hver spillseanse begynte med en oppsummering av hva som var premissene i spillet, samt hvor de skulle reise. I denne startfasen av spillet, også kjent som anslag (Østern, 2014, s. 39), la Frank og Robert opp til å skape denne fiksjonen sammen med barna, gjerne ved at barna spurte ut de voksne – i rolle - om detaljene rundt fiksjonen. Den rollen vi voksne tar på oss, altså den profesjonspersonlige kompetansen jeg trakk fram i kapittel 3.1 (Winther, 2014a), blir også trukket fram av Frank (vedlegg 2) i intervjuet som et avgjørende element for den kroppslige og sanselige kommunikasjonen. Frank (vedlegg 2) trekker fram viktigheten av å være bevisst sin egen voksenrolle rundt barn. I forhold til det dramaturgiske opplegget har vår rolle en avgjørende stemme i forhold til hvordan man styrer og slipper løs handlingen. Som voksen har man en enorm makt, og den må ikke misbrukes. Frank (vedlegg 2) sier at barna adopterer det som skjer i dramaturgien til sin egen lek, derfor må man være klar over hva vi presenterer for barna og hvilke kroppslige signaler vi sender ut til barna og hvilken effekt dette har. De kroppslige signalene man som voksen sender ut er avgjørende for om barna godtar fiksjonen, og dermed også spillet. Mennesker sender ut signaler hele tiden, og som pedagog må man være bevisst akkurat dette for å bruke det som Østern og Engelsrud (2014) omtaler som «lærerkroppen som et dramaturgisk omdreiningspunkt» (s. 67). Dette handler om å være bevisst at man igjennom kroppen blant annet handler, sanser og opplever. Å bruke lærerkroppens handlingsrepertoar er viktig for å ha kontakt med barna og å kommunisere med barna. De kroppslige signalene er også viktige for å utøve ledelse, både i læringssituasjoner

og i hverdagssituasjoner (s. 67). Alt dette avhenger av hvor bevisst man er sin egen lærerkropp.

For at barna skal godta spillet må altså de voksne være bevisst sin lærerkropp og de signalene man sender ut. For at barna skal godta fiksjonen, må de voksne vise at de virkelig tror på handlingen selv. Om de voksne godtar spillet, godtar barna lettere spillet også.

Medskapere og medvirkning

Medskaping og medvirkning var et tema i fase 1 også. I den fasen trakk jeg fram dette tema på grunn av den mestingsfølelsen og gleden jeg kunne lese i barnas kroppsspråk de gangene barna fikk være en del av samlingen. Dette satte jeg i sammenheng med hva Berit Bae (2014) kaller for *barn som subjekt*. I forhold til det dramaturgiske opplegget ser jeg mange sammenhenger mellom det jeg så i samlingen og det jeg opplevde i lærer-i-rollespillet. Det at barna var en del av handlingen ved at de måtte hjelpe Rosenknopp til å finne denne søppelskurken ga de samme kroppslige utslagene som da barna sto og viste frem Jupiter. Et eksempel på denne kroppsliggjøringen finner vi i dag 1 av spillet:

Superheltene som blir valgt ut står og smiler bredt til hverandre, og i det romskipet blir båret inn hopper et av barna i glede og roper «YES, YES, YES!!!». ... Barna, en av superheltene, spør Åkkenbom om han har sett søppelskurken. Det har han. Han var på vei mot planeten nærmest solen. Han kom ikke på navnet, så barna måtte hjelpe han (Vedlegg 5, dag 1).

I dette sitatet fra transkriberingen mener jeg at både barn som medskapere og barns medvirkning kommer fram. Barnet som hopper av glede fordi hun ble valgt ut til å være en av superheltene som skal hjelpe Rosenknopp er med på å påvirke retningen i spillet. Det er barna som er superheltene, det er de som skal finne en løsning og som skal redde universet fra å bli nedsøpelt. I et dramaturgisk opplegg som dette må man være klar over at det ikke er oss voksne det handler om, det handler om barna og hvilke opplevelser de får ut i fra det vi har tilrettelagt (Frank, vedlegg 2). Barna er medskapere i handlingen. Når barna går av romskipet for å lete etter søppelskurken, er det barna som styrer spillet. I møte med alle figurene jeg spiller er det barna som skal komme fram til informasjonen jeg sitter med, - eller den jeg ikke har. For å komme videre i spillet blir barna møtt med en utfordring, vi voksne «er bare som tapet» (Frank, vedlegg 2). Noe som betyr at Frank og Robert var i bakgrunnen mens barna forsøkte å få informasjon fra meg, barna var i fokus. Dermed er barna som medskapere helt

avgjørende for å føre spillet videre. Denne medskapingen og medvirkningen i spillet ser jeg i sammenheng med rundtoversirkelen min hvor barna forhandler for å føre leken videre.

Bearbeiding

Bearbeiding er en viktig prosess i barns læring. Frank (vedlegg 2) peker på at bearbeidingen hjelper barna med å finne uttrykk for ting de sitter inne med, og at de lærer om det de tenker på. Bearbeiding av sanseinntrykk var derfor en naturlig og en bevisst avslutning på hver spillseanse. Mens jeg og Robert skiftet om, pratet Frank med barna om hva de hadde opplevd og hva de lærte på reisen, og når jeg og Robert kom inn i gruppen fikk vi fyldige tilbakemeldinger, fra nesten alle barna – samtidig. Det var også populært å springe bort til puterommet, som bare minutter tidligere hadde vært en planet, og nå var et puterom igjen, for å se om figurene og scenografien fortsatt var der. Og hendelsene som barna hadde vært med på ble også tatt med inn i leken etterpå. Frank (vedlegg 2) peker på at barna adopterer det vi voksne gjør og spiller det ut i leken. I dramaprosessene kan man bruke dette aktivt. For gjennom leken bearbeider barn ting de opplever rundt seg ved å oppleve og å se seg selv via andre karakterer (Lindqvist, 2003; Sæbø, 2010; Guss, 2015).

«Leken er en læringsarena, men det er også en estetisk aktivitet.» Dette sa Frank til meg under intervjuet, og det var noe jeg bet meg merke i. Dette er ikke en ny tanke, for det er allmenn kjent innen barnehageyrket at lek er læring og at leken er en estetisk aktivitet (Sæbø, 2010; Lindqvist, 2003; Guss, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2011; Lillemyr, 2011). Det var ikke det faktum at barna lærer igjennom lek som estetisk aktivitet som fanget min oppmerksomhet, men det var at det samme gjelder for oss voksne også. I den dramapedagogiske aktiviteten lærer-i-rolle sitter vi voksne med mye makt, og vi sitter ofte med svaret vi ønsker barna skal komme fram til, men denne kunnskapen og makten er verbalt fokusert. Frank peker på den bearbeidingen, tolkningen og de forskjellige språkene barna benytter seg av. Den bearbeidingen barn går igjennom etter et dramapedagogisk opplegg kan for eksempel være å ta med seg inntrykkene sine inn i leken for så å oppleve disse på nytt i en annen karakter. Og det var nettopp det å oppleve seg selv som en annen karakter i lærer-i-rollespillet som føltes bearbeidende for meg. Jeg sendte ut helt forskjellige kroppslige signaler enn hva jeg gjør i vanlig pedagogrolle som jeg ellers har, og det har vært med på å utvikle meg i denne rollen. Jeg ble mer bevisst rundt mitt eget dramaturgiske omdreiningspunkt (jf. T. P. Østern & Engelsrud, 2014).

Temaet bearbeiding handler altså ikke bare om at barna må få mulighet til å bearbeide sine sanseinntrykk etter et dramatisk spill. Det handler like mye om at vi voksne må bearbeide de kroppslige signalene og de sanselige inntrykkene vi sitter igjen med etter et slikt spill. Mange voksne er veldig dårlige på å være «lekere» og å uttrykke inntrykkene sine på den måten. Voksne er generelt dårlige på å uttrykke følelser og inntrykk vi sitter inne med. Ved å ta inspirasjon fra barna og deres naturlige måte å uttrykke seg på, tror jeg det kan være et ledd i å utvikle pedagogens profesjonspersonlige (jf. Winther, 2014a) kompetanse.

Kroppslig/sanselig og teoretisk kompetanse

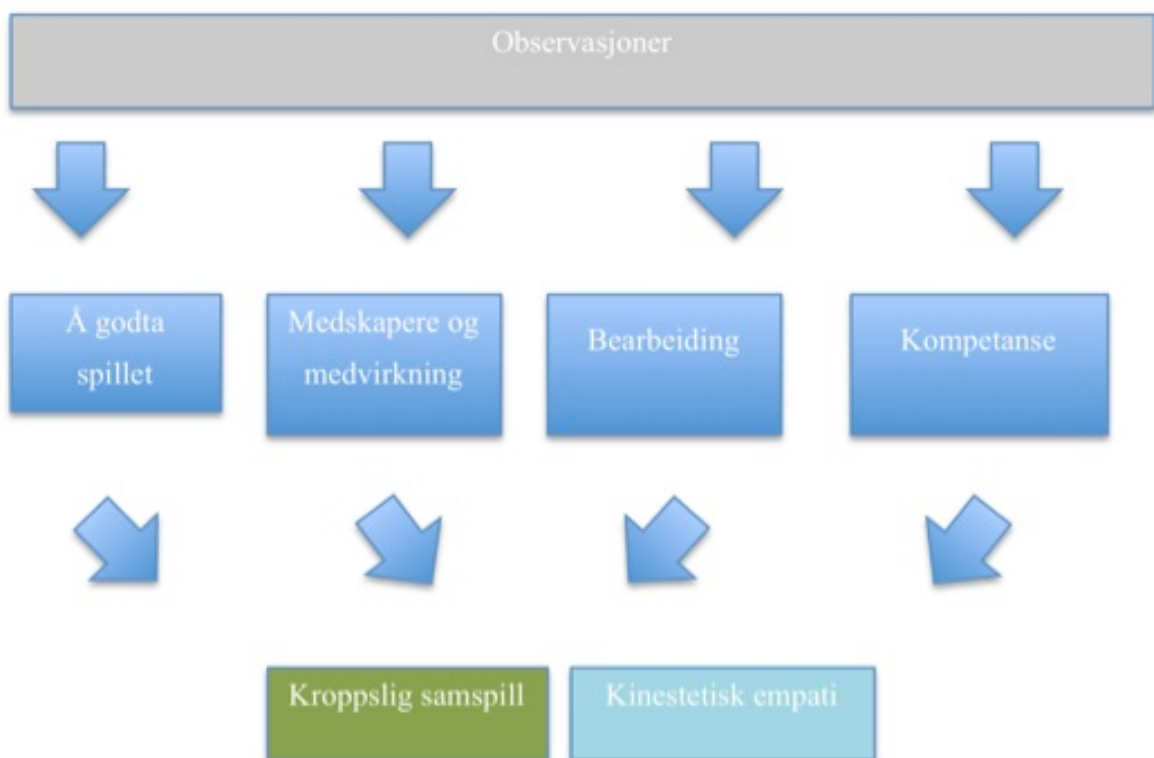
At barn sitter med en kroppslig kompetanse er for meg lett å se. Den kompetansen har jeg prøvd å trekke fram i lyset i denne avhandlingen, blant annet i forrige fase, som altså handlet om leken. Det er barnas kunnskap rundt et tema vi prøver å utvikle i et lærer-i-rollespill, tanken er at barna skal lære noe (jf. Sæbø, 2010). Frank (vedlegg 2) legger ikke skjul på at det er de største barna som har størst utbytte av den kunnskapen spillet formidler, derfor komplementerer de denne skeivfordelingen med drama- og lekbiten. Den teoretiske kompetansen skulle hjelpe barna til å vite hvordan man resirkulerer, vite navnet på planetene og hvor de ligger, og barna fikk vise at de kunne forhandle med de ulike karakterene de møtte. Drama- og lekbiten i spillet handlet ikke om selve jakten på søppelskurken. Det handlet om de kroppslige og sanselige inntrykkene vi ønsket å gi barna. Frank (vedlegg 2) sier at for de minste kan det være mer enn nok bare det å se de rare figurene, reise opp til verdensrommet, eller å se filmer fra verdensrommet på YouTube.

For å unngå denne skeivfordelingen Frank snakker om, og for å i det hele tatt klare å lage et lærer-i-rollespill som er engasjerende og spennende for barna, krevde dette voksne som er kreative og har fantasi, sier Frank (vedlegg 2). Man må først og fremst finne ut hva det er barna er opptatt av, og ta utgangspunkt i dette. Å ta utgangspunkt i det barna er opptatt av er også viktig i forhold til barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17). De temaene som barna liker må de voksne klare å gjøre morsomt. De voksne må «vite hvordan et barn fungerer» (Frank, vedlegg 2), og leken blir trukket fram for å gjøre det morsomt. For å skape en fiksjon som vi tror barna vil like må vi voksne vise at vi tror på fiksjonen, for på den måten vil barna også tro på den. I spillet må det også være elementer som spiller på det kroppslige og det sanselige hos barna. Enten det er å reise med et romskip, at det er helt mørkt inne på et rom, eller at de får oppleve voksne i kostyme, den estetiske opplevelsen må

være tilgjengelig for de minste. Etter spillet må det være rom for bearbeiding av inntrykkene man sitter igjen med, og hos barn blir dette gjerne tatt med inn i leken.

Sammensmeltninger

I den siste fasen har jeg, med hjelp av forstørrelsesglassene og forskningsspørsmålene, kommet fram til disse sammensmeltningene; *kroppslig samspill* og *kinestetisk empati*.



Figur 6. Sammensmeltning av lærer-i-rolle.

Kroppslig samspill

I denne fasen, som i de to andre, kommer kroppslig samspill som en av sammensmeltningene. Som jeg nevnte i forrige underkapittel, handler denne fasen om både barna og de voksne. Temamessig er denne sammensmeltet av alle de fire temaene jeg har presentert i denne fasen, altså; å godta spillet, medskapere og medvirkning, bearbeiding, og kroppslig/sanselig og

teoretisk kompetanse. Kroppslig samspill i denne fasen betyr det samspillet jeg så mellom kroppene til barna og voksne i de fire lærer-i-rollespillene. Dette samspillet mellom kroppene var avgjørende for det positive resultatet hele opplegget fikk. Det er mange eksempler å hente fra de ulike temaene som poengterer det kroppslige samspillet, blant annet i det første tema, å godta spillet. Her argumenterer jeg for at vi voksne må skape en fiksjon som barna tror på for at de skal godta spillet. Hver spillseanse startet med at Frank og Robert skapte fiksjonen sammen med barna. Dette anslaget satte premissene for hva som skulle skje i spillet. I dette spillet tar vi voksne på oss en rolle, en rolle som Winther (2014a) kaller for en profesjonspersonlig kompetanse. Hun kaller det for dette fordi vår kroppslige kommunikasjon er både personlig og profesjonell (s. 76). I et lærer-i-rollespill er vår profesjonelle kroppslige kommunikasjon virkelig i fokus. Winther (2014a) omtaler dette profesjonelle som å skape kontakt gjennom å sanse og å lese de andres kroppsspråk. Men hun peker også på at det profesjonelle ikke kan leve uten det personlige. Man må være sikker på at kroppen er «på» (s. 77). Er de voksne påskrudd i spillet, vil barna tro på fiksjonen (jf. Frank, vedlegg 2). Det er altså et kroppslig samspill mellom barna og de voksne som skal til for at barna godtar spillet, men i temaet om medskapere og medvirkning er det en annen form for kroppslig samspill jeg ser. Her handler det om å ta et steg tilbake og la barna bruke sin profesjonspersonlige kompetanse – leken. I leken er det sanselige og kroppslige i sentrum, og siden lærer-i-rolle tar utgangspunkt i rolleleken, mener jeg den rollen barna tar på seg i spillet også blir det Winther (2014a) kaller profesjonspersonlig. Det kroppslige samspillet her handler altså om å la barna styre spillet. I denne fasen av spillet var de i kommunikasjon med meg i en «jeg-har-ingen-anelse»rolle (jf. Sæbø, 2010), hvor vi spilte på hverandres kroppslige og sanselige signaler – samtidig som det verbale gikk sin gang. Og det samme gjelder i temaet om bearbeiding. I det Kroppslige samspillet mellom barna, meg selv og Robert mens barna fortalte oss om hva de hadde vært med på, var vi som en dagbok. Barna fortalte om hendelsene og personlige meninger mens jeg og Robert spilte videre på det barna sa, med ord og følelser. I bearbeidingen er det viktig at alle barna blir hørt og får sjansen til å uttrykke seg. Vi må ta barns uttrykk på alvor (jf. Bae, 2014). Det siste temaet beskrev jeg som arbeidet vi voksne må gjøre for å legge til rette for barnas kroppslige/sanselige og teoretiske kompetanse. For å klare dette, la jeg vekt på at de voksne måtte komplimentere for den skeivfordelingen mellom kroppslig/sanselige- og det teoretiske utbyttet til barna. For å klare dette må man forstå hvordan et barn «fungerer» (jf. Frank, vedlegg 2). Man må vite hva som engasjerer barn og hva de liker. Dermed må de voksne sette seg inn i barnekulturen på avdelingen for å lære av barna. Et samspill som er nyttig og læringsrikt, både for barna og for de voksne.

Kinestetisk empati

Denne sammensmeltningen består også av samtlige 4 tema. Jeg hadde denne sammensmeltningen med i fase 1 også, og akkurat som i den fasen, så er denne sammensmeltningen et resultat av den sanselige kommunikasjonen i empirien. I fase 1 handlet det om den voksnes kommunikasjon, og i denne fasen handler det altså om både barnas og voksnes sanselige kommunikasjon, selv om det for det meste vil dreie seg om den voksnes kinestetiske empati. Kinestetisk empati blir av Svendler Nielsen (2014) presentert som et verktøy lærere bør bruke i sin undervisning for å leve seg inn i elevenes kinestetiske fornemmelse, og ved å forstå andre slik som man forstår seg selv (s. 114-115). Det krever en sensitivitet for å forstå andre personers opplevelser fra deres synspunkt (s. 117). Dette synes jeg kom godt fram i det første temaet jeg presenterte i denne fasen, altså å godta spillet. For å skape en fiksjon som barna vil tro på, skrev jeg at de voksne måtte vise at de tror på fiksjonen selv. Frank (vedlegg 2) sier at de bruker dramaturgien i spillet til å lage karakterer for å påvirke stemningen. Og det er spesielt viktig i starten av hvert spill at de voksne klarer å vise barna at de tror på fiksjonen i anslaget. Jeg nevnte dette i forhold til kroppslig samspill også, og der forholdt jeg meg til nettopp det. Det *kroppslige* samspillet. Innen kinestetisk empati handler dette å klare å få barna til å godta spillet om å bruke vår profesjonspersonlige kompetanse (Winther, 2014a) til å sette oss inn i hvordan barna forstår fiksjonen gjennom hvordan man forstår den selv (jf. Svendler Nielsen, 2014). Merleau-Ponty (1994) sier at man må betrakte en gjenstand ved å bebo den og å gripe fatt i verden etter hvordan gjenstanden ser verden. Om man bare betrakter gjenstanden ut i fra egen subjektive viten, er det som å se i et speil (s. 3). Skal man klare å overbevise barna om å godta spillet må man altså fjerne dette speilet, bebo barna, og forstå hvordan *de* ser fiksjonen. På denne måten kan vi voksne vite hvordan vi må skape en fiksjon som barna kan godta.

I forhold til neste tema i denne fasen, medskapere og medvirkning, handler den kinestetiske empatien om det å se verdien av å slippe barna løs på denne måten. Det krever en sensitivitet av oss voksne for å forstå barnas – og andre voksnes – opplevelser (Svendler Nielsen, 2014, s. 117). Barn som medskapere og barns medvirkning i dette temaet handler om hvordan barna fikk vise sin kompetanse som superhelter, hvordan de samlet inn ledetråder og til slutt fikk stoppet søppelskurken. Og som Frank (vedlegg 2) sa; «... det er ikke han (Robert) det handlet om, det er barna og de opplevelsene de får fra det vi har tilrettelagt». I forhold til medvirkning så handler kinestetisk empati også om det å «vite hvordan et barn virker» (jf. Frank, vedlegg 2). Med dette mener jeg i forhold til planlegging av det temabaserte arbeidet. Man må ha en

kunnskap om hva barna interesserer seg for. Man kan lett observere seg til hva det er en gruppe barn liker, men å forstå *hva* det er med det temaet barna liker, det er her kunnskapen om hvordan barna «virker» ligger. Frank (vedlegg 2) peker på at det er en erfaringsbasert kunnskap han og Robert sitter på, men selv har jeg ikke denne erfaringen, og kanskje derfor var jeg ekstra var på disse små detaljene. Før vi startet lærer-i-rollespillet var jeg i barnehagen og observerte, og mens jeg observerte snakket jeg og Frank sammen om planleggingen. Her fortalte han at barna hadde vekket en gammel interesse om karakteren Åkkenbom som bor på månen. Barna møtte ham på sin første reise, til stor glede for mange av barna. Dette var for meg å vise sensitivitet for barnas interesse og å handle på barnas impulser (jf. Svendler Nielsen, 2014). I bearbeidningen av spillet ble jeg og Robert brukt som en del av de inntrykkene barna satt med. Vi var en del av uttrykket. I denne bearbeidingsdelen var det derfor viktig at vi så barna, med hele kroppen (jf. Svendler Nielsen, 2014). De kroppslige tegnene og den atmosfæren som ble generert gjorde at vi måtte re-agere på det barna sa, med ord og kropp, ved å bebo barna (jf. Merleau-Ponty, 1994), og å forstå deres følelser og bilde av verden. For barna handler det om å sette seg selv i en sårbar posisjon (jf. Svendler Nielsen, 2014), en posisjon hvor barnas kroppsuttrykk, opplevelser og følelser kommer fram. I denne sårbare posisjonen blir barnas indre tanker synlige gjennom kroppen.

Alt dette peker også på den kroppslig/sanselige og teoretiske kompetansen, som var det siste temaet i denne fasen. Voksne må være klar over sin rolle og hvilken makt den rollen har. Hver enkelt voksens profesjonspersonlige kompetanse (Winther, 2014a) spiller en vesentlig rolle for hvilken opplevelse barna vil sitte igjen med etter spillet. Og det samme gjelder barna. De må tørre å slippe seg løs i fiksjonen og å bruke sin kompetanse, men for å klare dette er barna avhengige av voksne som bevisst arbeider med sine dramaturgiske voksenroller.

6.5 Sammensmeltinger

Jeg har nå presentert mine funn fra de tre fasene jeg har vært igjennom i mitt opplegg. Hver fase har også svart på mine tre forskningsspørsmål via det jeg kalte for sammensmeltinger. Til sammen i mine tre faser har jeg kommet fram til syv sammensmeltinger:

Tabell 2 - Sammensmeltinger

Fase 1	Fase 2	Fase 3
Kroppslig samspill	Kroppslig samspill	Kroppslig samspill
Kroppslig ustemthet	Kroppslig ustemthet	Kinestetisk empati
Kinestetisk empati		

Av disse syv sammensmeltingene ser vi at det er tre forskjellige navn. Hva disse sammensmeltingene betyr i forhold til min problemformulering, «hvordan kan kroppslig og sanselig kommunikasjon mellom barnehagelærer og barn utvikles gjennom drama, ved hjelp av lærer-i-rolle som pedagogisk verktøy?», vil jeg besvare nå i neste kapittel.

7.0 Drøfting

Først i drøftingen skal jeg gi svar på mine to forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene skal bli besvart gjennom sammensmeltingene jeg har presentert fra hver fase i kapittel 6. Etter å ha besvart forskningsspørsmålene, vil jeg drøfte viktigheten av det jeg har kommet fram til.

7.1 Hvordan foregår kommunikasjon mellom barn og mellom voksen og barn i barnehagen?

Første del av dette forskningsspørsmålet handler altså om kommunikasjonen mellom barn-barn. For å svare på denne delen vil jeg trekke ut sammensmeltingene fra leken; *samspill* og *kroppslig ustemthet*. Leken er, som jeg skriver om i kapittel 3.3, barnas måte å kommunisere med hverandre på. I leken fungerer barna blant annet både som regissør, skuespiller og publikum (Guss, 2015, s. 36), og de genererer handlingen, rollebytter, bearbeider og lærer gjennom rundtoversirkelen som jeg presenterte tidligere. Fra et teoretisk perspektiv er det altså mye spennende å finne i leken, og mye vi voksne kan bruke selv i arbeid med barn.

Den kommunikasjonen jeg observerte mellom barn i leken delte jeg i tre deler. En verbal, en kroppslig og en sanselig:

1: Den verbale kommunikasjonen

Den verbale kommunikasjonen er det muntlige språket som brukes, både i leken og i andre sosiale sammenhenger. Siden denne formen for kommunikasjon ikke er en del av mitt prosjekt kommer jeg heller ikke til å forklare denne delen mer utfyllende.

2: Den kroppslige kommunikasjonen

I fase 2 presenterer jeg *kroppslig samspill* som en av sammensmeltingene mine. Denne sammensmeltingen handler veldig mye om barns kroppslige kommunikasjon, og jeg vil derfor komme med et kort sammendrag av denne sammensmeltingen for å beskrive denne kommunikasjonen for å bruke dette som drøftingsgrunnlag.

Leken starter med en impuls, og ut i fra denne impulsen starter forhandlingene/regiseringen av leken. I denne delen av rundtoversirkelen er det for det meste verbal kommunikasjon, men i det øyeblikket leken starter, barna hengir seg til leken (jf. Frank, vedlegg 2), og fram til

leken blir oppløst – da kommer den kroppslige kommunikasjonen fram. I leken dras barna inn, og leken spilles ut gjennom kroppene deres, noe Gadamer omtaler som at «leken leker den som leker» (i: Guss, 2015, s. 27), og gjennom dette trakk jeg inn Svendler Nielsens (2014) teori om at kropper agerer og re-agerer på hverandre. Gjennom å bli lekt av leken er det altså en kroppslig kommunikasjon mellom barna. De «regisseres» av leken, og gjennom regiseringen må barna følge premissene i leken ved å agere og re-agere på hverandres kropper. Og dermed kommer vi til den siste formen for kommunikasjon, sanselig kommunikasjon.

3: Den sanselige kommunikasjonen

Denne formen for kommunikasjon handler om hvordan barna responderer ut ifra de andre barnas kroppslige signaler. Det er responsen som kommer fra å agere og re-agere på de andre barnas kropper jeg her peker på. I fase 2, under sammensmeltningen *kroppslig samspill* skriver jeg blant annet at kroppsspråket til lekerne viser deres dedikasjon til leken. Det sanselige er en del av kroppen. Kropp og sjel er forent (jf. Merleau-Ponty, 1994). Barna må akseptere hverandres utspill (Gladsø et al., 2010, s. 209), for å føre rundtoversirkelen videre. Dette er et kroppslig samspill som, ut i fra min empiri, styres av leken gjennom lekernes evne til å respondere på de andre *lekernes* kroppslige og verbale uttrykk. Barna sanser og forstår – ut ifra kroppsspråket til de andre barna (Kjær, 2014, s. 49-50).

Andre del av forskningsspørsmålet handler om hvordan voksen-barn kommunikasjonen er. Og dette skal jeg svare på gjennom å bruke sammensmeltningene fra fase 1 (*Kroppslig samspill, kroppslig ustemthet, og kinestetisk empati*) som tar for seg samlingsstunden. Som jeg har skrevet tidligere, er samlingsstunden den voksenstyrte aktiviteten som ligner mest på tradisjonell tavleundervisning. Å undervise er for meg som å stå på en scene, hvor du som lærer er skuespiller, og elevene er publikum – i et interaktivt¹¹ teater – hvor skuespillerens evne til å lytte- og fornemme kroppslig er avgjørende for handlingen videre, samt skuespillerens evne til å la seg påvirke av samhandlingen med publikum. Jeg ser på barnehagelærerens evne til å lytte- og fornemme kroppslig og sanselig som enda viktigere enn

¹¹ Interaksjon blir i ordboken definert som «samhandling; gjensidig påvirkning» (Berlufsen & Gundersen, 2000, s. 205)

i skolen. Jeg vil påpeke at jeg ikke har et negativt syn på lærerkroppen i skolesammenheng, men jeg mener at det bør være et større fokus på denne type pedagogisk tenkning i barnehagen. Dette fordi de minste barna har et større behov for denne type kommunikasjon, særlig med tanke på at mange enda ikke mestrer verbalspråket godt nok til å kunne uttrykke seg på en forståelig måte.

Kommunikasjonen jeg observerte i samlingsstunden var ved første øyekast verbalt konsentrert. Men etter at jeg studerte videofilmene av samlingene mer nøye, så jeg at alt som skjedde i samlingen hang sammen med hvordan den voksne brukte kroppen til å interagere med barna, hvordan Robert sanselig fornemmet og spilte videre på det barna sa og gjorde. Og jeg så også hva som skjedde de gangene han *ikke* gjorde det. Kommunikasjonen mellom voksen-barn er dermed også tredelt. Den ene delen er *verbal* kommunikasjon, den andre delen er *kroppen* og hvordan den kommuniserer med barna, og den siste delen er *sanselig* kommunikasjon, hvor den voksne fortolker og lever seg inn i barnas kroppslige og verbale tilbakemeldinger.

Ut i fra dette har jeg funnet ut at kommunikasjonen mellom barn og mellom voksne og barn er tredelt. Den har en verbal del, en kroppslig del og en sanselig del. Men hva betyr dette? Dette er for meg et bevis på det Birdwhistell (i: Wikan, 2007) sier at all overveiende tale skjer uten ord (s. 28), noe jeg også nevnte i innledningen. Og det støtter det Engelsrud (2010) sier om at så mye som 70% av all tale skjer gjennom kroppsspråk (s. 84). Barnehagelæreres fokusering på det verbale i samlingsstunder er ut i fra dette uheldig i mine øyne. Jeg mener at å kun fokusere på de 30 prosentene fra verbal kommunikasjon ikke gir barna det utbyttet de kunne ha fått. Mye godt arbeid gjøres selvsagt også i verbalbaserte samlinger, men som Frank ga uttrykk for i intervjuet, så er 10 minutter med verbal kommunikasjon – mer enn nok, de resterende 20 minuttene må brukes på lek og sang (Vedlegg 2). Men hvordan vet man når barna har fått nok verbal kommunikasjon? I mine observasjoner av samlingsstund (Vedlegg 3) trakk jeg ut et tema som jeg kaller for *utydelighet*. Et av punktene her var at barn mister interessen og blir urolige om samlingen blir alt for verbalt fokusert. Her må den voksne vise at han/hun kan kommunisere med barna på en mer kroppslig måte før barna detter av. Det verbale er ikke barns verden eller barns formspråk, leken er barnas formspråk og verden (jf. Guss, 2015). Og i leken er den kroppslige og sanselige kommunikasjonen gjeldende. For at den voksne skal kunne kommunisere bedre med barna i samlingsstund, mener jeg at alle de tre delene av kommunikasjon som jeg har presentert må tas på alvor av den voksne. Mer om

hvordan og hvorfor kommer jeg tilbake til når jeg nå skal drøfte mitt andre forskningsspørsmål.

7.2 Er det elementer fra barns kommunikasjon som kan videreføres til pedagogens arbeid med barn?

Dette forskningsspørsmålet skal, som første del av forskningsspørsmål 1, besvares gjennom de sammensmeltingene jeg kom fram til i fase 2, barns lek. Disse sammensmeltingene er *kroppslig samspill* og *kroppslig ustemthet*. Etter jeg har besvart selve forskningsspørsmålet, vil jeg – som i forskningsspørsmål 1 – drøfte betydningen og viktigheten av det jeg har kommet fram til, samt sette betydningen sammen med drøftingen til forskningsspørsmål 1.

Jeg ser sammenheng mellom det Gadamer (i: Guss, 2015, s. 27) sier om at «leken leker den som leker» og forskningsspørsmål 2. Dette er et element som jeg mener helt klart kan videreføres til pedagogens arbeid med barn. Jeg ser at man i temabasert arbeid kan snu på det Gadamer sier og formulere det slik: «Dramaforløpet regisserer den som agerer (altså spiller)». Med dette mener jeg at vi voksne har mye å lære av barnas evne til å hengi seg til leken, og hvordan barnas hengivelse lar leken «overta» kroppene deres. I forhold til temabasert arbeid kan vi voksne hengi oss, sammen med barna, i et dramapedagogisk perspektiv – hvor det temabaserte styrer både barna og voksne. Siden temabasert arbeid i barnehager er styrt av didaktiske planer, læringsmål, og så videre, er dette selvsagt også med på å regissere oss og hvor vi skal. Dermed kan dramaforløpet regissere den voksne til å føre spillet videre om det skulle være behov, men den kan styre oss til å finne en helt uventet og usett side av spillet også. Hvor man ender opp har mye med om de voksne lar seg hengi seg fullt og helt til dramaforløpet eller ikke. Det er prosessen som bør være i fokus, ikke nødvendigvis resultatet, noe som også støttes av blant andre Gladsø et al. (2010), Guss (2015), samt Østern og Peleg (2014) slik som jeg tolker forfatterne. Det viktigste elementet er å gjøre eventuelle *kroppslige ustemtheter* om til *kroppslig samspill*, for det er i samspillet jeg ser at gleden og utviklingen ligger. Det er også innenfor det *kroppslige ustemtheten*, som jeg beskrev som ødeleggende for leken, at jeg plasserer tradisjonelle samlingsstunder som altså har et verbalspråklig fokus. Er ikke barna dedikerte i det som skjer i samlingen, vises det klart gjennom kroppsspråket deres. Og ved å ikke agere eller re-agere på dette kroppsspråket så vil dette, ut i fra mine erfaringer, føre til at det oppstår uro. Dermed må den voksne bruke tid på å få oppmerksomheten til

barna, i stedet for å bruke den lille tiden vi har (samlinger er som regel rundt 30 minutter) til det man har planlagt.

Men hva betyr dette for barnehagelærerens arbeid med barn? For barnehagehverdagen går rundt, selv om den verbale kommunikasjonen regjerer. Trenger vi å bryte ned våre mentale murer rundt dette fenomenet (jf. Husserl, 1931)? Om et fenomen, som tross alt har vært en stor del av barnehagehverdagen, har fungert i så lang tid, hva er da vitsen med å sette spørsmålstegn ved det? I kapittel 1.6 nevner jeg at mange barnehager har sluttet med samlingsstund på grunn av at de største barna kjeder seg (Eide & Os, i: Jakobsen, 2014). Dette i seg selv synes jeg er interessant nok til å ta tak i, og å undersøke dette fenomenet. Det at de største barna kjeder seg er et signal om at noe ikke fungerer, og det er noe vi som barnehagelærere må ta på alvor. Det som har vært en stor del av barnehagehverdagen i lang tid viser seg altså å kjede de største barna. Men hvorfor det? Eide og Os peker på at det er barnehagehverdagen som har blitt for strukturert og voksenstyrt (i: Jakobsen, 2014, s. 18). Dermed er fenomenet samlingsstund noe som trenger et nytt blikk. I innledningskapitlet presenterte jeg min besymring om at alt for mange samlingsstunder jeg har observert før prosjektet har vært banalisert for at den skal være forståelig for både treåringen og seksåringen. Dette skjer fordi pedagogen ofte tar utgangspunkt i treåringens verbale forståelse. Jeg har i mine analyser av empirien pekt på hva den kroppslige og sanselige kommunikasjonen kan tilføre samlingsstunder. Ved å ta utgangspunkt i at «leken leker den som leker» (jf. Gadamer, i: Guss, 2015), og at leken er barnas språk, kan samlingsstunden gå fra å være kjedelig for de største, til å være inkluderende og utviklende, både for barn og voksne. Inkluderende fordi leken er et like forståelig formspråk for treåringen som seksåringen, og utviklende fordi ved å ta utgangspunkt i leken får samlingen plutselig helt nye muligheter. Fra å være en aktivitet hvor barna sitter i en halvsirkel mens den voksne sitter i midten til å være mer sirkulerende. Som da to barn fikk vise fram Jupiter for de andre barna og fortelle hva de visste om planeten (Vedlegg 3). For å kunne jobbe med kroppslig og sanselig kommunikasjon på denne måten, må man først bli klar over sin egen nonverbale adferd. Galloway (1976) peker på fire spørsmål man må stille seg som lærer (og som

barnehagelærer slik jeg ser det), for å komme til selve hjertet av den nonverbale kommunikasjonen.¹²

1. Er jeg klar over min egen nonverbale kommunikasjon med studentene (barna)? Mine medarbeidere? Foreldre?
2. Er jeg villig til å ta ansvar for min nonverbale påvirkning på andre?
3. Er jeg klar over de andres nonverbale beskjeder?
4. Er jeg villig til å bli påvirket og å bry meg om andres nonverbale beskjeder?

(Galloway, 1976, s. 15-16)

Denne punktlisten er ment for rektorer eller personer i administrative stillinger, samt lærere. I forhold til en barnehagelærer i samlingsstund, handler det første spørsmålet om å være klar over sin egen nonverbale kommunikasjon med barna. Frank (Vedlegg 2) peker på at man som barnehagelærer må være klar over hvordan man oppfører seg, og hvilke signaler man sender ut. Barnehagelæreren kan være midt i lesingen av et kjempespennende eventyr, men det spiller ingen rolle hvis man ikke er klar over at å kun ha øynene i boken og ikke gi øyekontakt til barna er ødeleggende. Man må vise at man er tilstede med og for barna. Gi barna øyekontakt, oppmerksomhet og anerkjennelse. Man bør derfor være forberedt før man har en samlingsstund. Det er vanskelig å ha et kroppslig samspill med barna hvis man ikke har kjennskap til hva samlingen skal handle om. Ved å være bundet til for eksempel en bok kan man miste mye kroppsspråk, noe som jeg i fase 1 peker på som veldig viktig for å ikke skape kroppslig ustemthet. Spørsmål to handler da om at barnehagelæreren må ta ansvar for de signalene han/hun sender ut til barna. Har barnehagelæreren et uklart kroppsspråk i forhold til det verbale, er det en menneskelig tendens å ta utgangspunkt i de nonverbale signalene sier Galloway (1976, s. 17). Om dette er tilfellet, er det barnehagelærerens ansvar å rette opp i dette. Et bevisst, varmt kroppsspråk viser at man har omsorg, en omsorg vi i barnehagen er pliktig å gi barn (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 29-31). Et kroppsspråk som taler om et varmt og åpent klima i samlingen vil også gjøre at barna føler seg trygge til å prøve ut nye ting, og å uttrykke seg, mens et utydelig kroppsspråk fører til det motsatte (Galloway, 1976, s. 17). Et tydelig kroppsspråk er dermed avgjørende for å motivere barna til å utfordre seg selv. I mine lekobservasjoner så jeg at barna utfordret seg selv i større grad når de var hengitt til leken. Det er denne hengivelsen som barnehagelæreren må skape *sammen* med barna. Og da

¹² Egen oversettelse.

må barnehagelærer være klar over barnas nonverbale beskjeder (spørsmål 3). Barna gir oss nonverbale beskjeder på måten vårt nonverbale språk påvirker dem. Og her gjelder det å være var på hvilke beskjeder barna gir oss. Vi må agere og re-agere, som jeg har nevnt tidligere. Vår måte å forstå barna på, vår kinestetiske empati (jf. Svendler Nielsen, 2014) kommer her inn og veileder oss i arbeid med lærerkroppen (jf. Østern & Engelsrud, 2014), eller *barnehagelærerkroppen* som det blir i denne masteren. Barnehagelæreren må til slutt spørre seg om han/hun er villig til å la seg påvirke og å bry seg om barnas nonverbale beskjeder (spørsmål 4). Og for å klare å ha et kroppslig og sanselig fokus i kommunikasjonen bør svaret på spørsmål 4 (og alle de andre) være et rungende ja. I den sansefilosofiske tenkningen er sansing og forståelse forenede motsetninger, noe som betyr at vår måte å være tilstede i verden på er en vedvarende bevegelse mellom å sanse og å forstå (Kjær, 2014, s. 49-50). Den kroppslige kommunikasjonen er både personlig og profesjonell, og det er blandingen av det personlige og profesjonelle innen kroppslig kommunikasjon Winther (2014a) kaller for den profesjonspersonlige kompetansen (s. 77). Denne profesjonspersonlige kompetansen, samt kinestetiske empati kobler jeg i kapittel 3.1 opp mot lærerkroppen som Østern og Engelsrud (2014) skriver om. Som tidligere beskrevet handler lærerkroppen om å komponere timen gjennom kroppslige fornemmelser og kroppslig lytting (s. 68). Dette igjen handler om å ha et utvidet handlingsrepertoar, som forfatterne kaller det (s. 71). Her handler det om å utvikle et handlingsrepertoar som noe mer enn kun å ha en samling hvor man fokuserer på det verbale. Samlingsstunden komponeres ved at barnehagelæreren fornemmer og lytter kroppslig til barna. Den voksne tar på seg sin *profesjonspersonlige rolle*, som jeg ser på som en blanding mellom de tre profesjonspersonlige kompetansene til Winther (2014b) og handlingsrepertoarene innen lærerkroppen som Østern og Engelsrud (2014) nevner. Winthers (2014b) tre kompetanser kaller hun egenkontakt, kommunikasjonslesing og kontaktevne, samt lederskap over gruppe eller situasjon (s. 166). Denne profesjonspersonlige rollen har jeg kommet fram til ved å se hva den kroppslige og sanselige kommunikasjonen betyr i barns lek, og hvordan denne kan brukes av barnehagelæreren i arbeid med barn i samlingsstunden. Det har vært helt avgjørende for meg å selv kjenne på kroppen hvordan det er å stå både i en læringssituasjon og i en lærersituasjon, hvordan min kropp kommuniserte med de andre barna i lærer-i-rollespillet. Det har gjort arbeidet med å analysere empirien min mye lettere fordi jeg selv kunne sette meg inn i den profesjonspersonlige rollen.

I neste kapittel vil jeg komme med en konklusjon på det jeg nå har drøftet.

8.0 Konklusjon

Jeg vil nå komme med min konklusjon ut i fra drøftingen. Denne masteren skal gi et svar på «hvordan kan kroppslig og sanselig kommunikasjon mellom barnehagelærer og barn utvikles gjennom drama, ved hjelp av lærer-i-rolle som pedagogisk verktøy?».

I sammensmeltningene i fase 3, *kroppslig samspill* og *kinestetisk empati*, har jeg fokusert på den kroppslige og sanselige kommunikasjonen jeg så i lærer-i-rollespillet samt fokusert på hva som skal til for å fremme og å utvikle denne kommunikasjonen mellom barnehagelærer og barn. Drama, i dette tilfellet lærer-i-rolle, og dramatisk lek blir gjerne sammenlignet og presentert som to sammenlignbare begrep. For eksempel gjennom navnene dramalek (jf. Sæbø, 2010) eller lekedrama (jf. Guss, 2015). Dramatisk lek og drama blir sammenlignet på grunn av fellestrekk som at begge aktivitetene gir uttrykk for inntrykk, de like funksjonsrollene i fiksjonen, samspillet, bearbeidingen, samt læringen og personlighetsutviklingen (Sæbø, 2010, s. 61-63). Det er også en uatskillelig forbindelse mellom lek og drama sier Johan Huizinga på grunn av dramaets handlingskvalitet og iboende funksjonelle karakter (i: Guss, 2015, s. 31).

«Men hva så?» kan man spørre seg. Hva har koblingen mellom drama og lek med hvorfor barnehagelærere bør ha et sterkere fokus på kroppslig og sanselig kommunikasjon? Og hvordan kan kroppslig og sanselig kommunikasjon mellom barnehagelærer og barn utvikles gjennom drama? For å finne svaret på dette vil jeg gå tilbake til min empiri. I fase 1 observerte jeg Robert ha samlingsstund med barna (Vedlegg 3), og ut i fra temaene jeg trakk ut fra denne fasen, kom sammensmeltningene *kroppslig samspill*, *kroppslig ustemthet*, og *kinestetisk empati*. I drøfting av forskningsspørsmål 1 kom jeg blant annet fram til at den kommunikasjonen som genereres mellom Robert og barna i samlingene er tredelt. I tillegg til den verbale kommunikasjonen, er det også kroppslig og sanselig kommunikasjon mellom dem hele tiden. Kommunikasjonen er 30 prosent verbal og 70 prosent nonverbal (jf. Engelsrud, 2010), med andre ord er det 70 prosent som faller bort ved bare å fokusere på verbal tale (selv om jeg selvsagt er klar over at de 70 prosentene bestandig er med oss og at de er veldig viktig). Størsteparten av kommunikasjonen er altså kroppslig og sanselig, og det er et språk som aldri stopper å kommunisere med omverden. Det er derfor svært viktig å være klar over hva vårt kroppsspråk forteller mennesker rundt oss, samt være klar over hvordan det påvirker dem – både positivt og negativt. Det å være mer bevisst over hva kroppsspråket vårt

forteller og hvordan vi kan bruke det mer aktivt i arbeid med barn ser jeg på som en av nøklene til hvordan få tilbake gløden i samlingsstunden. Kroppslig og sanselig kommunikasjon taler til barna mer direkte rett og slett fordi det er lekens språk.

I fase 2 observerte jeg barn i lek, og igjennom de temaene empirien genererte, ble disse igjen omgjort til sammensmeltingene *kroppslig samspill* og *kroppslig ustemthet*. I denne fasen så jeg også at det var en tredelt kommunikasjon som ble generert (verbal, kroppslig og sanselig). Den kroppslige og sanselige kommunikasjonen i leken kommer tydelig fram når barna får hengitt seg til leken og leken får lekt den som leker (jf. Gadamer, i: Guss, 2015). Barna blir regissører av leken, de er skuespillere som forhandler på vegne av leken, noe Gjervan (2013) kaller en fiksjonskontrakt (s. 3). Og i lekens *kroppslige samspill* responderer barna på hverandres kroppslige signaler ved å agere og re-agere (jf. Svendler Nilsen, 2014).

Ved å ta tak i kroppslig og sanselig kommunikasjon i samlingsstunden, slik som barna tar tak og framhever den i leken, kan altså samlingsstunden bli mindre kjedelig for de største barna. Dramafaget har en meget sterk forankring i leken, noe som jeg har vist i teorikapitlet gjennom Guss (2015, Sæbø (2010), Gjervan (2013) og Lindqvist (2003). Ved å bruke drama som pedagogisk verktøy kan man bringe lekens kommunikasjon inn i samlingsstunden.

I drøftingen av forskningsspørsmål 2 trekker jeg fram at vi har mye å lære av barns evne til å hengi seg til leken og å la leken «overta». I fase 3 var jeg selv en del av empirien, jeg spilte fire forskjellige roller i et lærer-i-rollespill, og jeg fikk personlig kjenne på måten barn bruker den kroppslige og sanselige kommunikasjonen fra leken i dramaforløpet. Lærer-i-rolle tar, som jeg har skrevet, utgangspunkt i barnas rollelek. Metoden går ut på at læreren går inn i en rolle med utgangspunkt i den fiksjonen man ønsker å utfordre barna gjennom. I sammensmeltingene fra denne fasen, *kroppslig samspill* og *kinestetisk empati*, ser jeg at den kroppslige og sanselige kommunikasjonen framtrer med like stor tydelighet og naturlighet som i samlingsstundene og lekene. For at barna skulle godta lærer-i-rollespillet, og at barna skulle hengi seg i den rollelekkfiksjonen vi skapte, måtte jeg, Robert og Frank vise at vi og trodde på den. Vi måtte hengi oss til spillet, og som jeg har beskrevet tidligere, fører det å hengi seg til spillet til et kroppslig samspill mellom alle kropper i aktiviteten. Dette krever at vi voksne evner å ta i bruk vår kinestetiske empati for å leve oss inn i barnas opplevelse av spillet (jf. Svendler Nielsen, 2014). Det krever en sensitivitet fra de voksne, og en evne til å slippe seg løs i fiksjonen.

I alle de tre fasene mine kommer sammensmeltningen *kroppslig samspill* fram. Det er altså like viktig innen voksen og barn kommunikasjonen i samlingsstund, som kommunikasjon mellom barn i lek, og som et ledd i å sikre at kroppene til de voksne er «på» (jf. Winther, 2014a). I fase 1 og 2 trekker jeg fram sammensmeltningen *kroppslig ustemthet*. Dette er motsetningen til det kroppslige samspillet i begge fasene, og sammensmeltningen er et resultat av enten et utydelig kroppsspråk eller mangel på dedikasjon. Kroppslig ustemthet beskriver jeg som ødeleggende for aktiviteten, og bør derfor unngås. Den siste sammensmeltningen, *kinestetisk empati*, går igjen i fase 1 og 3. Og i begge fasene handler denne sammensmeltningen om å bruke sin sensitivitet, se med kroppen, og å agere og reagere ut i fra hvordan vi forstår barnas kinestetiske fornemmelse (Svendler Nielsen, 2014, s. 114).

Jeg konkluderer derfor med at kroppslig og sanselig kommunikasjon mellom barnehagelærer og barn kan utvikles gjennom drama, ved hjelp av lærer-i-rolle som pedagogisk verktøy, ved at lærer-i-rolle tar utgangspunkt i rolleleken. Leken er, som tidligere nevnt, barnas formspråk. I leken er den kroppslige og sanselige kommunikasjonen framhevet, noe barnehagelærer må ta på alvor og gjøre selv, for å få barna med inn i fiksjonen i lærer-i-rollespillet. For å fokusere på egen kroppslig og sanselige kommunikasjon med andre nevnte jeg i kapittel 7.2 de fire spørsmålene Galloway (1976) mener barnehagelæreren må stille seg for å komme til hjertet av sin egen nonverbale kommunikasjon (s. 15-16). For å svare på disse fire spørsmålene, trekker jeg inn det Winther (2014b) kaller for *profesjonspersonlig kompetanse* (s. 166), og det Østern og Engelsrud (2014) kaller for *lærerkroppen* (s. 67) – som er inspirert av Winthers og Svendler Niensens teori. Jeg har kombinert de tre profesjonspersonlige kompetansene med lærerkroppen, og satt det inn i en barnehagelærers nonverbale kommunikasjon. Dette kaller jeg for å innta en *profesjonspersonlig rolle*. Det første prinsippet¹³ Winther (2014b) nevner for en profesjonspersonlig kompetanse er *egenkontakt*. For barnehagelæreren handler dette blant annet om å være i kontakt med sin egen kropp, samt ha et profesjonelt fokus og et nærvær til barna samtidig som man har en privat avgrensning (s. 166). Det andre prinsippet er *kommunikasjonslesning og kontaktevne* og handler om at barnehagelæreren må ha evnen til å se – med hele kroppen, lytte til barnas verbale og nonverbale utspill, sanse barna og merke hva barnas kropper sier (s. 166), noe jeg også setter i

¹³ Samtlige prinsipper blir presentert i kapittel 3.1

sammenheng med den kinestetiske empatien (jf. Svendler Nielsen, 2014). Winthers siste prinsipp er *lederskap over gruppe eller situasjon*. For barnehagelæreren betyr dette at han/hun må være profesjonell på flere områder. Ikke bare faglig, men også vise et profesjonelt overblikk, utstråling, samt vise et klart lederskap over barnegruppen (Winther, 2014b, s. 166). Disse tre prinsippene handler mye om vår personlige kompetanse, men Winther (2014b) sier at denne kompetansen kan utvikles, bevisstgjøres og modnes, og at alt sitter i kroppen (s. 166). I lærerkroppen som Østern og Engelsrud (2014) skriver om, handler det om å opparbeide seg et kroppslig handlingsrepertoar for å utvikle og å bevisstgjøre lærerkroppens (eller barnehagelærerkroppens) profesjonsforståelse (s. 71). De handlingsrepertoarene forfatterne beskriver er en henvisning til den skissen Svendler Nielsen (2014, s. 118) presenterer for en betydningsfull kroppslig kommunikasjon (Østern & Engelsrud, 2014, s. 71). Handlingsrepertoarene handler om å jobbe med å utarbeide et språk for hvordan kroppene til barnehagelæreren og barna påvirker hverandre, hvordan kroppen fungerer som et dramaturgisk omdreiningspunkt og hvordan akseptere og lære av alle de kroppslige fornemmelsene man blir presentert for i øyeblikket (s. 72-73). Gjennom den profesjonspersonlige kompetansen og lærerkroppen, som jeg her har presentert sett fra en barnehagelærers posisjon, samt gjennom min empiri, har jeg kommet fram til begrepet profesjonspersonlig rolle. Dette er en rolle barnehagelæreren må jobbe med kontinuerlig for at den kroppslige og sanselige kommunikasjonen til barna skal utvikles. Det profesjonspersonlige er både personlig og profesjonelt forankret i kroppen, og som Frank sa i intervjuet (Vedlegg 2), så tar vi på oss en rolle når vi arbeider med barn. For at kroppslig og sanselig kommunikasjon mellom barnehagelærer og barn skal utvikles mener jeg at barnehagelæreren må innta denne profesjonspersonlige rollen i arbeid med barn. I denne rollen må man konstant jobbe med å bevisstgjøre og utvikle sin egen barnehagelærerkropp gjennom å ha med seg de handlingsrepertoarene Østern og Engelsrud (2014) og Svendler Nielsen (2014) peker på for å ha et betydningsfullt kroppslig og sanselig kommunikasjon med barna. Den profesjonspersonlige rollen er et resultat av masteroppgavens fokus på drama og dramaets forbindelse med barns lek, og er forankret i kroppsfilosofisk og sansefilosofisk didaktikk. En rolle jeg, ut i fra min konklusjon, tror kan føre til at barna får større utbytte av samlingsstunden ved at barnehagelærer kontinuerlig jobber for å utvikle seg personlig og profesjonelt. Men det er ikke bare i samlingen jeg mener den profesjonspersonlige rollen må komme frem. Det gjelder hele dagen, i alle former for interaksjon og samspill med barna. Barn har krav på voksne de kan stole på og føle seg trygge på.

9.0 Metodekritisk evaluering

Reliabilitet og ulike validitetsformer er kriterier for kvalitet i kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2010, s. 229). Guba & Lincoln (I: Johannessen et al., 2010, s. 229) mener at kvalitative undersøkelser må vurderes på en annen måte, de bruker derfor begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet som mål på kvalitet. Jeg kommer også til å benytte meg av disse begrepene under dette kapitlet, det virker som det er mye uenighet i teoribøkene om hvilke begreper man skal bruke, så derfor tar jeg et standpunkt og velger å støtte meg til disse begrepene.

I min oppgave skal påliteligheten sikres ved at leseren har fått en inngående beskrivelse av konteksten, samt åpenhet rundt framstilling av framgangsmåte for prosessen. Det er mine egne erfaringer og egen praksis jeg forsker på, så det har vært viktig for meg å beskrive bakgrunn, hvordan jeg har gått fram, og hvordan empirien har blitt generert. Min tidligere bakgrunn i denne barnehagen har hatt en stor innvirkning da jeg søkte etter en barnehage å ha prosjektet i. Jeg visste på forhånd at barnehagen jobber aktivt med drama, og jeg visste at de ville takke ja til å være med i dette prosjektet. Dette betyr at den empirien jeg satt med etter prosjektet mest sannsynlig hadde sett annerledes ut hadde jeg valgt en barnehage som ikke fokuserer på drama. Men jeg velger å forsvare meg med at det jeg har konkludert med også hadde vært godt synlig i en annen barnehage. Om ikke mer synlig på grunn av det manglende fokuset. Jeg valgte også denne barnehagen fordi jeg før prosjektet hadde bekymringer om jeg ville finne en barnehage som ville være med. I starten ønsket jeg å velge en ukjent barnehage for å se på fenomenet jeg tar opp, men ble rådet av veileder å kontakte den jeg valgte. Empirien har blitt generert gjennom videoobservasjoner samt et semistrukturert intervju med Frank. I videoobservasjonene av lærer-i-rollespillet er det for meg mange eksempler på hvorfor det at jeg kjenner Frank, Robert og barna var en fordel. Det har mye å si med det kroppslige samspillet jeg har beskrevet i fase 3 i analysen, men også at vi er trygge på hverandre. Hadde resultatet blitt det samme om jeg hadde vært i en barnehage hvor verken barn eller voksne var vant til å ha lærer-i-rollespill?

Troverdigheten min vil, forhåpentligvis, bli bekreftet ved min vedvarende observasjon (Lincoln & Guba, i: Johannessen et al., 2010, s. 230). Dette handler om å være godt kjent med feltet for å skille mellom relevant og ikke-relevant informasjon. Jeg har jobbet mange år i dette feltet, og jeg har lært gjennom utdanning og erfaring hvordan å skille relevant/ikke-

relevant informasjon fra hverandre. Selv om jeg har brukt en ustrukturert observasjonsform, har jeg observert der jeg tror jeg har størst sjans å finne svar. Jeg valgte ustrukturert for å åpne opp for det ukjente, for selv om jeg tror jeg får svar ved å observere en type lek, så er det viktig å åpne opp for å observere andre typer lek for å sikre at jeg får den empirien jeg trenger. I samlingsstunden valgte jeg også å åpne for det ukjente ved å filme både Robert og barna. Fase 1 handlet om den voksne og hvordan han kommuniserer, men mens jeg analyserte, var det nødvendig å se på barnas kroppslige reaksjoner på det Robert sa og gjorde. I lærer-i-rollespillet hadde jeg ikke noe kontroll over hva som ble observert. Jeg var selv en del av spillet, og fikk dermed en utplasseringsstudent fra Dronning Mauds Minne Høgskole til å filme for meg. Jeg ga selvsagt en grundig beskrivelse av hva jeg ønsket hun skulle fokusere på. Jeg har igjennom analyseprosessen prøvd å stille meg selv kritiske spørsmål til valg av ustrukturert observasjonsform. Hva hadde vært annerledes med min empiri hadde den vært strukturert? Jeg tror jeg kan ha gått glipp av relevant empiri på den måten, for det betyr at jeg i samlingsstunden kun hadde fokusert på den voksne, og da hadde jeg kan hende ikke sett barnas reaksjoner siden jeg hadde vært fokusert på kun å observere Robert (Dalland, 2007, s. 189). Siden jeg både bruker observasjon og intervju vil det si at jeg også *metodetrianglerer* (jf. Lincoln & Guba, i: Johannessen et al., 2011, s. 230). og Frank har hatt innsyn i det intervjuet som er gjort. Dermed har jeg også formidlet resultatene for å få mine fortolkninger bekreftet eller avkreftet.

Om min masteroppgave får en overførbarhet avhenger om jeg har lyktes i å skape troverdige beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som også kan være nyttige for andre (jf. Johannessen et al., 2011, s. 231). Jeg må altså ha klart å vise at det er en sammenheng mellom barns lek og hvordan voksne kan bruke dette i et dramapedagogisk perspektiv. Om jeg har klart dette, vil også avhandlingen ha overførbarhet til andre barnehager. Jeg har altså konkludert med at en barnehagelærer trenger en profesjonspersonlig rolle for å utvikle den kroppslige og sanselig kommunikasjonen mellom seg selv og barna. Jeg nevnte også at jeg var usikker på om jeg hadde fått den samme empirien hadde jeg brukt en annen genereringsmetode. Min beskrivelse av den genererte empirien kan også settes spørsmålstegn ved siden jeg valgte å bruke en barnehage som er vant med å jobbe med drama. Spørsmålet er om beskrivelsen hadde vært den samme i en barnehage uten de samme forutsetningene som denne. Jeg tror at beskrivelsen kunne vært annerledes, men de begrepene og fortolkningene jeg har kommet fram til, hadde vært nogen lunde like. Mine forstørrelsesglass og mitt fokus på forskningsspørsmålene i analysen mener jeg har vært avgjørende for å skille ut kroppslig

og sanselig kommunikasjon fra det som ikke har vært relevant for meg. Det er mulig de positive effektene fra denne empirien ikke hadde vært like synlig hadde jeg valgt en annen barnehage, og det kunne vært vanskelig å se hvordan drama kan utvikle kroppslig og sanselig kommunikasjon. Men nettopp derfor tror jeg det var positivt å velge som jeg gjorde, for jeg har presentert hvordan en barnehage som fokuserer på drama også utvikler sin profesjonspersonlige rolle, noe som styrker kommunikasjonen. Og det er noe som er overførbart til alle barnehager.

Jeg kan få problemer med å få oppgaven bekreftet av andre forskere gjennom tilsvarende undersøkelser fordi jeg ikke har funnet annen forskning som tar for seg dette temaet på samme måte som jeg gjør (jf. kapittel 1.3). Det jeg derimot har lagt vekt på, er å vise en selvkritisk holdning til måten jeg har gjort ting på, kommentere egen forforståelse, erfaringer og annet som kan ha innvirkning på resultatet. Noe jeg føler jeg har gjort nå i dette kapitlet.

Litteraturliste

- Allern, T.-H. (2012). Å forske i kommunikasjonens verden. I R. G. Gjørnum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 249-270). Trondheim: Akademika forlag.
- Allott, N. (2013, 8. juli). *Kommunikasjon*. I Store norske leksikon. Hentet 22. september 2014 fra <https://snl.no/kommunikasjon>.
- Berlufsen, B., & Gundersen, D. (2000). *Fremmedord og synonymer - blå ordbok* (4 utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5 utg.). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Crotty, M. (2010). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process* (3 utg.). London: Sage.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgave - skriving for studenter* (4 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eik, L.T. (2014). Førskolelæreres profesjonsspråk. I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas, A. Holm, *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (s. 65-72), Trondheim: Akademika forlag,
- Engelsrud, G. (2010). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Galloway, C. (1976). Silent language in the classroom. Fastback 86 (s. 5-34). Indiana: The phi delta kappa educational foundation.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research: Essays*. Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press.
- Gjervan, E. (2013). Lekens dramaturgi - nye muligheter for barneteateret? *Nordic early childhood education research journal*, 6(9), s. 1-11.

- Gladsø, s., Gjervan, E. K., Hovik, L. A., & Skagen, A. (2010). *Dramaturgi: Forestillinger om teater* (Vol. 3). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K-Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen* (2 utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Grenness, C. E. (1999). *Kommunikasjon i organisasjoner: Innføring i kommunikasjonsteori og kommunikasjonsteknikker*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Guss, F. G. (2003). *Lekens drama 2: En artikkelsamling* (Vol. 2003 nr 28). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser: Lekens dynamiske verdener, 1*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hansen, B. (2014). Indtryk der setter spor - professionelle møder i sundhetsvæsenet. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i professionel praksis - om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 89-101). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Hansen, K. G. (2000). *Kompetencebarnet og den professionelle pædagog*. København: Børn & Unge.
- Heggstad, K. M. (1998). *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Husserl, E. (1931). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. London: George Allen & Unwin.
- Jakobsen, S. E. (2014). Medvirkning er mer enn å bestemme selv. 18-19. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/82133/MagasinetVetuva.pdf>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Johansson, E. & Løkken, G. (2014) Sensory Pedagogy: Understanding and encountering children through the senses. *Educational Philosophy and Theory: Incorporating ACCESS*, 46:8, 886-897, DOI: 10.1080/00131857.2013.783776
- Kjær, T. A. (2014). Mennesker taler først med kroppen - idéhistoriske og sansefilosofiske perspektiver på forholdet mellom person og profession. I H. Winther (Red.), *Kroppens språk i profesjonell praksis - om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 40-54). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor: Barn og lek - en spennende utfordring!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindqvist, G. (2003). *Lekens muligheter* (3 utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Marton, F. (1986). Phenomenology: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, vol. 21(nr. 3), s. 28-49.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Signs*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Bokklubben.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. (40 sider) Tilgjengelig på: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske/retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Olofsson, B. K. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Peirce, C. S. (1903/1998). *The essential peirce. Selected philosophical writings* (Vol. 2). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Pink, S. (2009). *Sensory ethnography*. London: Sage.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pedersen, I. P. (2013). *Danseren, og de minste. Å skape koreografi for de yngste barna*. Master, NTNU, Trondheim.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Svendler Nielsen, C. (2014). Krop, kinættisk empati og pædagogisk tone i undervisningsprocesser - skitse til en fænomenologisk didaktik. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i professionel praksis - om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 111-119). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Sæbø, A. B. (2010). *Drama i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wikan, U. (2007). Bruk av straff i ulike kulturer: Et antropologisk perspektiv. *Barn, 3-4*, s. 17-34. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/10458/19133924/wikansiste.pdf>
- Winther, H. (2014). *Kroppens sprog i professional praksis - om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Winther, H. (2014a). Det professionpersonlige - om kroppen som klangbund i professionel kommunikation. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i professional praksis - om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 74-88). Værløse: Billesø & Baltzer.

- Winther, H. (2014b). Kroppen som læremester - guide til kommunikationstræning, lederskab og personlig udvikling i professionel praksis. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i professionel praksis - om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 165-182). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Østern, A.-L., & Peleg, R. (2014). Kroppslig læring om gravitasjon. Dans, mime og naturfag på ungdomsskolen. I T. P. Østern & A. Strømme (Red.), *Sanselig didaktisk design. Space me* (s. 129-152). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, T. P., & Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp. Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67-86). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

VEDLEGG 1: KVITTERING, NSD

VEDLEGG 2: INTERVJU

VEDLEGG 3: OBSERVASJON AV SAMLINGSSTUND

VEDLEGG 4: OBSERVASJON AV LEK

VEDLEGG 5: OBSERVASJON AV LÆRER-I-ROLLE

VEDLEGG 6: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

VEDLEGG 7: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

Vedlegg 1: Kvittering, NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårlages gate 29
N 5007 Bergen
Norway
Tel. +47 55 58 21 17
Fax +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 585 321 884

Lise Hovik
Institutt for kunst- og medievitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 03.10.2014

Vår ref: 39914 / 4 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39914	<i>Dramapedagogiske perspektiver på kroppslig og sanselig kommunikasjon i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Lise Hovik
Student	Kristian Gjorv

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Årdelegskantreen / Distrikt Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1053, Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47 22 85 52 11. nsd@uo.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47 73 59 19 07. kgrre.svara@sei.ntnu.no

BIRMINGHAM: NSD SVI, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel. +47 77 64 41 36. nsd@uib.no

Vedlegg 1

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39914

Førstegangskontakten til barnas foreldre foretas av barnehagen.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning. .

Personvernombudet legger til grunn for sin godkjenning at for de foreldre som ikke samtykker til at deres barn kan delta, at det blir tilrettelagt ett annet opplegg for de, slik at de ikke inngår i observasjonsstudie og er med på videoopptak.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 25.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette videoopptak

Vedlegg 2: Intervju

1	Hvor lenge har du jobbet i barnehage?	I femten og et halvt år.
2	Hva fikk deg til å begynne med yrket?	Jeg hadde lyst til å jobbe med barn, enten i barnehage eller i skole. Også hadde jeg en søster som jobbet som førskolelærer som anbefalte meg å søke på DMMH. Jeg har aldri gått i barnehage selv, men jeg tenkte at jeg ville prøve det.
3	Hva er din dramapedagogiske bakgrunn/erfaringer?	Drama fordypning på DMMH. Har ikke noen annen erfaring enn det. Jeg har stått mye på scenen i min ungdom, da. Jeg spilte i band, så jeg er vant til å utagere der, samt at jeg har en interesse for de estetiske fagene. Og for meg er det også en naturlig kombinasjon med leken, når man har lært litt om hvordan den virker og hvordan den kan brukes... Og det har jo du vært med på selv, å se hvordan å kombinere leken med drama, det kan jo ta ganske artige retninger. Så det er et fint verktøy å ha i kombinasjon med leken. Jeg er ikke så opptatt av teater i den forstand, altså å få barna til å øve inn regler og roller og å messe, det er jeg ikke så stor fan av.
4	Hva legger du i begrepet dramaturgi?	Det er jo å iscenesette eller å legge til rette for å komme igjennom en form for «story», da. Altså det å ha et utgangspunkt og et mål du skal nå via noe. Og da har man dramaturgien til å lage karakterer for å påvirke stemningen, eller at man kan forandre stemningen i et rom, ved hjelp av enkle hjelpemidler. Sånn som når vi holder på, så må dette skje ganske

Vedlegg 2

		<p>fort, det må opp og ned raskt. Også å flytte på ting, sette ting der de vanligvis ikke pleier å stå. Det er ikke mye som skal til for å forandre stemningen, og når ungene er med, så må de voksne vise at de lever seg inni, for da gjør ofte de det og. Altså de blir med på den sceneforandringen som du har skapt. Det er det jeg forbinder med dramaturgi i forhold til det vi driver med.</p>
<p>5</p>	<p>Hva mener du er viktig for å skape et godt lekemiljø?</p>	<p>Det er å la barna leke så mye i fred som overhode mulig. Det at vi voksne følger med og legger til rette for god lek. At alle har noen å leke med, og at de har rom til å holde på i fred med det de har lyst til å gjøre. Jeg mener at barn har best av å leke alene uten at vi voksne blander oss inn for mye, men at vi voksne kan komme inn, for eksempel for å hjelpe barn inn i leken eller hvis den er på vei inn i en dårlig retning. At vi kan nok om leken til å bryte inn og å styre den til rett kjøll igjen. Utover det, mener jeg at barn må få leke mest mulig i fred, for å skape barn som er i stand til å håndtere konflikter og problemer som måtte oppstå og så videre. La de få sjansen til å vise at de kan håndtere det.</p>
<p>6</p>	<p>Hvordan vil du beskrive leken som skjer på avdelingen?</p>	<p>Det er litt forskjellig, selvsagt, i forhold til ut og inn. Altså inne så har vi begrensninger i forhold til område å dosere ungene. Vi har et puterom som er tilrettelagt for mer herjing og mer utagerende lek, så har vi rom som er mer egnet for biler, klosser og slike ting. Bordaktiviteter. Vi passer på at ikke alle er på samme plass til en hver tid. Barna sirkulerer, slik at man får utvekslet erfaringer og at barna ikke leker med de samme hele tiden. Ute er det mer fritt. Der får de styre</p>

Vedlegg 2

		og holde på som de vil, innenfor trygge rammer.
7	Hva er barnehagens grunnsyn når det kommer til lek?	<p>Frileken er hellig. Vi passer på å ikke tilrettelegge leken. Bortsett fra på høsten, da den er veldig tilrettelagt, med mer prosjekt og dramaforløp og sånt.</p> <p>Men mye rom for frilek, men med noen små prosjekter med drama.</p>
8	Hvilken betydning har lek for barns læring?	<p>Jeg mener at lek er en estetisk aktivitet, og at de får rom nok til å holde på med. Får de nok rom til å leke, så får de tid til å fordype seg i leken, og å hensette seg i lektilstanden. Og det er viktig i forhold til bearbeiding av inntrykk og å lære noen ting om noe de tenker på. De tar med ting de opplever rundt seg, og de ser og opplever seg selv som andre karakterer. For eksempel hvis det er en som er veldig usikker, men som du vet er kreativ, som kan leve seg inn som Batman, og dermed gjør ting som han ellers ikke hadde turt å gjøre som seg selv, fordi han er Batman som er mye tøffere og mer usårbar. De sier ting annerledes og utfordrer seg selv på en annen måte enn når de er seg selv. Man må altså gi barn plass og rom til å hensette seg i leken, og det er derfor jeg mener at barn må få leke i fred uten innblanding fra oss voksne. Leken er en læringsarena, men det er også en estetisk aktivitet. Der det bearbeides og tolkes mye. Hvis man sammenligner det med å danse, synge, male, eller lignende, så er det en aktivitet som er på linje med dette, fordi du kan kanalisere og du har mange forskjellige språk ut i leken, som man også har i andre estetiske aktiviteter.</p>
9	Kan du forklare hvordan dramaturgi blir brukt i	Det hender seg at vi gjør noe innimellom, men som regel er det ungene som forvandler puterom og

Vedlegg 2

	<p>hverdagen av de voksne?</p>	<p>lignende med puter og stoler og sånt. Vi gir barna tips, og det er også det vi gjør i dramaforløpene, vi gir barna tips til hvordan det går an å gjøre det, og det ser vi at barna adopterer i leken. For eksempel etter vi hadde om planeter, så ble puterommet gjort om til planeter.</p> <p>«Hva med i forhold til samlingsstund?»</p> <p>Det er mer innarbeidet i oss. Robert har en måte å gjøre ting på, og jeg har min måte. Og det handler litt om det er leker, eller om det er bare prating eller lesing. Men hvis du tenker mer på hvordan vi voksne agerer sånn rent dramaturgisk, så er vi klar over at vi er i en rolle når vi er på jobb. Vi er ikke sånn som dette når vi er hjemme. Vi snakker ikke likedan eller oppfører oss ikke likedan, vi er veldig bevisst på den typen dramaturgi. Sånn er det vel i mange andre yrker også.</p>
<p>10</p>	<p>Hvordan begynte dere å bruke lærer-i-rolle?</p>	<p>Det startet i dramafordypningen på DMMH. Det var der jeg lærte om det. Og jeg lagde Rosenknopp-karakteren i tredjeklassepraksis. Det var første gangen han ble brukt. Og det var basert på det vi hadde lært på forhånd om lekens muligheter blant annet. Også det å bruke voksne i rolle, og å se den makten man har, og å ikke misbruke denne. Man skjerper bevisstheten sin rundt hva voksenrollen egentlig er, fordi man har evnen til å styre ting og å slippe løs ting. Og som Robert er veldig bevisst på, altså at han styrer veldig starten på det, forteller hvorfor han er der, hvorfor ting har skjedd. Også tar han barna med seg, også trekker seg helt ut når de har kommet fram til planeten for eksempel. Da er det barna som styrer, han er som tapet. Men hvis det sklir ut, så har han mulighet til å</p>

Vedlegg 2

		<p>gripe inn og å styre det inn på rett kjøel igjen, og å bestemme når det skal avsluttes. Man må være bevisst på den makten man har og hvordan å disponere denne, for det er ikke han det handler om, det er barna og de opplevelsene de får fra det vi har tilrettelagt.</p>
11	<p>Hva vil du si er forskjellen på måten barn kommuniserer på og hvordan voksne kommuniserer?</p>	<p>Barna er vel kanskje mer direkte. Altså, de har ikke så mange bremseser som vi voksne har, med fordommer og mer forutinntatt i forhold til mennesker. Innen 2 sekunder har vi bestemt oss for om vi liker et menneske eller ikke, og det påvirker hvordan vi prater til det. Men barn ser i stor grad forbi slike ting. Altså de er mye mer interessert i hvordan man er og hva man står for. Og dermed er de kanskje mer direkte, og mye mer ærlig. Men de blir jo kvitt åpenheten og ærligheten jo eldre de blir. Det er jo selvsagt forskjell på voksne også, men kjernen tror jeg er at vi er mer preget av kultur og normert oppførsel.</p>
12	<p>Når du kommuniserer med barn i samlingsstund, hva fokuserer du på?</p>	<p>Jeg tror ikke det er så stor forskjell på måten jeg prater med unger på i samling i forhold til andre ganger. Jeg prøver jo å prate til de som andre mennesker. Vi har ikke en egen barnslig måte å prate med de på, eller gjøre meg til. Vi prater til barna som «folk», vi er tydelige og bevisst med tanke på språk og hvordan det oppfattes. Men selvsagt være en autoritet som er verd å høre på. Vi er bevisst på å prate med ungene og ikke til ungene.</p>
13	<p>Når, eller i hvilke situasjoner, føler du at du kommuniserer best med barna?</p>	<p>Heletiden egentlig. Jeg har holdt på med dette så lenge nå, så jeg ser ikke noen forskjell på dem. Jeg trives å prate med barna, og jeg ser ikke noen situasjoner som er vanskeligere enn andre. Kanskje når man er mer fersk i yrket kan man kjenne på det, men for meg føles</p>

Vedlegg 2

		det veldig naturlig.
14	I arbeid med et tema, hvordan legger du opp samlingen?	Når vi skal igjennom et tema, bruker vi gjerne bøker og youtube og sånt. For å lære navnet på planetene for eksempel. Men man har ikke en halvtime med tema, det kan bli litt mye. Men sånn 10 minutter med tema, og lek og sang resten av samlingen er nok, det kan fort bli litt mye. Vi har litt om gangen slik at det skal bli overkommelig.
15	Finnes det elementer fra leken som er overførbar i arbeid med barn?	Det går veldig hånd i hånd. Det smitter begge veier. Vi har holdt på med unger så lenge, så vi vet hva de synes er morsomt. Så når vi legger opp til noe, så er det noe vi vet, eller tror, at barna liker, fanger oppmerksomheten og synes er spennende. Da må man vite hvordan et barn «virker», og da kommer dramaturgien og scenografien inn. Altså hvordan man lager ting. For eksempel at man lager et romskip fordi man vet at ungene synes det er kult. De lager det selv av lego, de leker det. Og det er jo et romskip, selv om det er noen plater med sølvpapir på, men de kjøper det, fordi vi voksne viser at vi tror på det, og da gjør de og det. Noen barn er ivrige på å si at figurene kan være oss voksne, men det er noe som fort går over, og det er som regel de som lever seg mest inni det. Men, ja. Det handler om å forstå hvordan barn fungerer, og å se hva som fungerer. Det er som sagt veldig lekbasert. Gi barna tid. Og dette tar de med seg inn i leken igjen.
16	Min erfaring er at mange ikke liker å bruke samling til å lære barn om et tema, gjerne på grunn av aldersforskjellen mellom en 3åring og en 6åring. Hvordan klarer dere å gjøre dette?	Ja, det kan være stor forskjell. Og jeg vil tro at L1 hadde større utbytte av dette enn hva en av de minste hadde. Og det er vi klar over når vi har et prosjekt som dette. Men det er også derfor at vi har denne

Vedlegg 2

		<p>kombinasjonen av teoribiten og drama/lekbiten. Og der får du kompensert ved å lage settinger som er spennende eller ser rare ting osv. og at vi gjør om ting, farger osv. Som kan være mer enn nok for en treåring. Selv om handlingen kan være over dem, så har de like stort utbytte av det, men på et annet plan. Og der igjen kommer den estetiske opplevelsen inn. Det å få lys og lydeffekter inn, se figurer og alt det rare. Det kan være sterkt nok for de minste. Det å se en romferge ta av fra YouTube kan være tøft nok det og, uten at man helt skjønner hva det er for noe. Og det er litt kult med Rosenknopp og, for det er en figur som går igjen, så neste år så vet treåringene her hva som skjer, hva som foregår og at de blir tatt med inn i en lek. Det går i generasjoner, vi holder det gående.</p>
<p>17</p>	<p>Dere har nå jobbet med et tema og tatt det med videre i lærer-i-rolle. Hvorfor gjorde dere det?</p>	<p>Nei, det er fordi vi har brukt han Rosenknoppfiguren i 15 år, så vi har innarbeidet han så godt at vi vet at vi kan bruke han til hvilket tema som helst. Det eneste dette står og faller på, er kreativiteten til meg og Robert til å lage en story. Men temaet kan jo være gråstein, så lenge man har kreativitet nok så kan man lage noe av det som blir kjempespennende. Vi vet egenskapene til Rosenknopp, og dermed har man åpning til å gjøre hva som helst spennende. Så vi utfordrer oss selv på hva vi kan bruke han til. Som for eksempel resirkulering. Han møter ofte opponenter også, og disse blir skapt gjennom fantasien vår. Akkurat som søppelskurken i dette prosjektet. Opponenten blir utgangspunktet, også må man skape handlingen fra a til å. Du har problemet og hvor du vil hen til slutt, så må man finne veien.</p>

Vedlegg 2

18	Både i samling og i dramatisering er et bevisst kroppsspråk og evne til å sanse de andre viktig. Hva gjør dette med kommunikasjonen vi har med barna?	<p>Det har jo veldig mye å si. Det er noe jeg kjefter på studenter på hver gang de er i praksis. Altså hvordan de oppfører seg, vær klar over hvilke signaler man sender ut. Det har jeg blitt veldig klar over selv etter å ha hatt så mange studenter, hvilke signaler jeg ønsker å sende ut.</p> <p>Stemmebruk selvsagt. At man har en jevn stemmebruk er viktig. Det, og mimikk og sånt er veldig viktig for barna. Det er noe de er veldig var på med tanke på det ikke er så lenge siden de ikke hadde et verbalspråk selv.</p>
-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Vedlegg 3: Observasjon av samlingsstund

Samling 1

Tema: Planeter. Starten på prosjekt

Lengde: 16:13

Beskrivelse:

Samlingen starter med at Robert forteller om størrelsen på hver enkelt planet, og viser med visuelle hjelpemidler hvor stor de er i forhold til hverandre. Barna hjelper Robert med å finne navnet på alle planetene, hvem som er minst, og hvem som er størst. Mens Robert bruker visuelle midler legger jeg merke til at alle barna virker konsentrerte og følger med på det han sier. Hvis Robert bruker for mye tid på å prate selv, og ikke bruker noe visuelt eller lar barna bli med, ser jeg at de minste barna fort ramler av og begynner å leke sammen i sofaen. De større barna følger fortsatt med, men jeg merker mer urolighet i kroppene deres.

Samling 2: «Kor mang bor på Jupiter? Villa du bodd på en fjært?»

Tema: Jupiter

Lengde: 13:09

Beskrivelse:

Starter med at Robert har glemt hvordan man setter seg ned på en stol. Alle barna blir med for å vise ham hvordan man skal sitte. Han forteller så at han har funnet to eksperter som vet alt om Jupiter. Det er L1 og N2. De har klippet ut og malt Jupiter. De får lov til å fortelle, med hjelp av Robert, fakta om planeten. At det er den største planeten i solsystemet, hvilke farger den har, og selvsagt hva den er lagd av, og om stormen. I denne delen av samlingen blir det fokusert på det visuelle, barna ser ut til å være konsentrerte og at de følger med. Etter dette begynner Robert å fortelle om de andre planetene og hvilke som skal males og tegnes. I denne delen er det ikke noe visuelt, han har et tydelig kroppsspråk, søker oppmerksomhet med blikket, og inkluderer barna. Noen av barna som sitter på siden detter litt ut, de får ikke like mye øyekontakt eller oppmerksomhet.

Neste del av samlingen er leken «tampen brenner».

Vedlegg 4: Observasjon av lek

Lek 1: «De e jo bare å snurr sæ rundtover!»

Type lek: Rollelek. E2 lærer de andre hvordan å turne.

Deltakere: E2, L1 og N3

Lengde: 6:13

Beskrivelse:

E2 prøver å lære bort hvordan man skal stå med beina og armene ned i bakken og skyte magen opp i været. Instruerer ved å forklare og å flytte ben og armer til L1 og N3. Dette liker ikke L1 og sier han ikke vil være med. Da sier E2 at de skal prøve å stå på hendene i stedet for. Da blir L1 med igjen. Dette må de gjøre tre ganger til. Så skal de slå hjul. E2 viser først hvordan det skal gjøres. De klarer det ikke, så E2 må forklare enda bedre. L1 prøver og prøver, og til slutt sier E2 at han har klart det. N3 virker skeptisk og vil egentlig ikke prøve, men blir overtalt til å prøve allikevel. Prater om hvordan han ble ”skadet” sist gang han prøvde det, og slipper dermed.

Lek 2: «Putta datt i do, derfor blei det ho»

Type lek: Rollelek med dukker

Deltakere: E2, A2 og E1

Lengde: 9:16

Beskrivelse:

A2 tømmer ut boksen med dukker, tepper og fat/bestikk. Legger alt utover og begynner å dekke opp bord lagd av puter. De delegerer bruksområde til alle objektene. «Herre e borde, og herre e matn te beibin». De bestemmer hvor mange babyer de skal ha og hvem som skal være storesøster, lillesøster og mamma. I leken går barna inn og ut av sine roller. De går ut av rollene når noe skal bestemmes eller om det er uenighet om noe. I selve leken blir de bestemmelsene som er bestemt utført og barna følger reglene som de selv har lagd i planleggingen.

Plutselig blir jeg med i leken også, jeg er statue. Siden jeg er inne på puterommet måtte jeg ha en rolle om jeg skulle få lov til å være der å se på.

Lek 3

Type lek: Rollelek med dinosaurer.

Deltakere: S1, S2 og T1

Lengde: ca 5 min.

Beskrivelse:

De viser fram hvilke dinosaurer de har valgt, krangler litt om hvem som er sjefen, noe som starter en knurredans som får alle til å le og å bli med i dansen. Dette igjen utvikler seg til å bli en fangelek, hvor den som knurrer danser rundt mens de andre prøver å fange den som knurrer. Et av barna finner en plastkasse og setter den fram. De prøver litt frem og tilbake hvordan de skal bruke den i leken, og de finner plutselig et hull i bunnen av kassen. De snur den og tar på hullet. Et av barna stikker seg og later som han får vondt og gråter, de andre barna ler og kopierer det han gjorde. Dette gjør de etter tur. Ingen ord blir sagt, alt skjer automatisk. Går over til å bli en fangelek igjen.

Lek 4

Type lek: Rollelek, doktor, på puterommet

Deltakere: E2, L1 og N3

Lengde: 14:17

Beskrivelse:

Starter med elling. E2 er sykepleier og N3 er doktor. Men alle går inn og ut av rollene som doktor, pasient og sykepleier (og Ben10). Barna går ut av roller for å sette premisser før de går inn i rollene igjen og leken kan fortsette.

Vedlegg 4

Vedlegg 5: Observasjon av lærer-i-rolle

Dag 1. Åkkenbom: «RO.S.A. Rosenknopp Space Agency.»

Varighet: 34:53

Beskrivelse:

Rosenknopp Hansen kommer inn i barnehagen for første gang i dette prosjektet. Han er kjent for de aller fleste, men ikke for de nye barna. Han starter derfor med å introdusere seg selv og å hilse på alle barna. Dermed forteller han hvorfor han er der og viser en dramatisk video han har fått av sin venn Sølvsuper. En søppelskurk er på ferde, Rosenknopp trenger hjelp fra barna til å reise ut i verdensrommet for å løse denne saken. Han har med seg superheltekapper og navneskilt. Disse deles ut til noen av barna (rulleres på) før Rosenknopp og Frank henter fram det sammenleggbare romskipet som han tilfeldigvis har lagt i barnehagen. Første stopp blir månen.

I denne presentasjonsfasen legger jeg merke til hvordan barna sitter spent og med et forventningsfullt blikk i det Rosenknopp kommer inn døren. Alle vet at det er Robert, og de sier navnet hans, men alle hilser på han, noen virker spent og forventningsfulle. De «kjøper» fiksjonen. Det er Rosenknopp. Alle barna følger med på videoen han viser, og de stiller mange oppfølgingsspørsmål – i munnen på hverandre. Superheltene som blir valgt ut står og smiler bredt til hverandre og i det romskipet blir båret inn, hopper et av barna i glede og roper «YES, YES, YES!!!» I det romskipet letter sier Rosenknopp at Trondheim ser lite ut, alle barna ser ned og sier seg enig.

Vedlegg 5

Rosenknopp spør barna om de ser noen ting som er nære jorda. Alle barna roper ut alle de forskjellige planetene i munnen på hverandre, og til slutt spør han om det er noen som ser månen. Det er det, så de bestemmer seg for å lande der for å besøke Åkkenbom. Oppe på månen er det tynn atmosfære, så alle går med store steg, så plutselig hører de noen synge en rar sang. De bestemmer seg for å gå inn å se. Der sitter Åkkenbom og spiller på ei øse. Barna stiller seg i en halvsirkel rundt han og spør hvem han er og hvorfor han har en bløtkake på hodet og hvorfor han spiller på ei øse. Åkkenbom forklarer, og spør barna hvor de kommer fra. Så synger Åkkenbom sangen han har laget før barna synger den sangen de har lært. Alle barna er med på både bevegelser og å synge.

Barna, en av superheltene, spør Åkkenbom om han har sett søppelskurken. Det har han. Han var på vei mot planeten nærmest solen. Han kom ikke på navnet, så barna måtte hjelpe han. Alle takker Åkkenbom for hjelpen før de drar tilbake til barnehagen igjen. Et av barna sier «hade, Kristian!» men han var med i fiksjonen hele veien, og jeg tolker det sånn at han har gått inn og ut av rolle. Noe som også har blitt bekreftet av styrer i ettertid.

Rosenknopp må hjem til middag til sin mor. Jeg og Robert skifter om mens Frank evaluerer med barna. Prater om hva som har skjedd. Jeg og Robert kommer inn i gruppen, og alle barna løper bort til oss for å fortelle hva som har skjedd. Alle vet at det var oss i rolle, men alle fortalte oss som om det ikke var oss. Også han som sa «hadet, Kristian». Barna bearbeider det som har skjedd ved å fortelle om det som har skjedd til oss.

Dag 2. Merkur

Varighet: 30:22

Beskrivelse:

Rosenknopp Hansen kommer tilbake i barnehagen etter å ha vært hjemme å klypt plenen (midt på vinteren). Han spør barna om de har sett noe til romskipet til søppelskurken, og det har de. Barna sier at det var på vei mot Merkur. Dagens superhelter får sine navnelapper, og når han kommer til lappen hvor det står «Super(forbokstav)» spør han om det ikke var en voksen på avdelingen som het noe på den bokstaven (Robert, han som spiller Rosenknopp), men barna sier nei, han hjelper småbarnsavdelingen.

Etter at barna har fått på superheltekapper, tar Rosenknopp frem søppelsekker. Siden det er så mye søppel på planetene har han tatt med to forskjellige for å kunne kildesortere. Barna hjelper han med å si hva som skal i hver pose ut ifra symbolet på posen. Romskipet kommer fram og de drar mot Merkur. På vei mot planeten må de styre unna Venus og asteroider samtidig som de ser etter søppelskurken. Det lukter svidd, de må være nære.

Etter å ha gått av romskipet begynner de å gå, og plutselig hører de en stemme. De går for å undersøke. De ser en rar mann med vinger på hjelmen sin som tydelig er opprørt over noe. Det er postbudet Merkur som har blitt bombardert med søppel slik at han ikke vet hva han skal gjøre. Barna sier at man skal sortere det og setter i gang med en gang. Blant søppelet ligger det også post som har ramlet ut av postsekken. Denne får han tilbake. Mens de rydder forteller barna at de kommer i fra jorden og har flydd opp med romskipet sitt på jakt etter søppelskurken. Rosenknopp spør Merkur om han så hvor søppelskurken fløy, og han fortalte at han så på en skjerm inne i romskipet at neste stopp var planeten ved siden av jorda. Barna roper ut Mars, og dermed blir neste stopp Mars. Men først må de til Jorden, for Rosenknopp

Vedlegg 5

må hjem å spise middag før mammaen hans blir sur. Merkur takker for hjelpen og barna sier ha det bra før de reiser tilbake til jorden.

Vel hjemme på jorden hjelper barna til med å rydde på plass romskipet, Rosenknopp avtaler å komme tilbake dagen etter for å reise til Mars. «Det va gøy!» Sier en gutt.

Etter at Rosenknopp har gått, spør Frank om det er noen av barna som kan noe om Mars. Barna forteller alt de kan. Deretter snakker de om Merkur og hvem postbudet Merkur kan være. N2 forteller at det er gudenes sendebud, og kanskje sender han julekort til Tor med hammeren? Deretter prater de litt mer om de norrøne gudene før jeg og Robert kommer tilbake til gruppen.

Barna forteller at de har hatt besøk av Rosenknopp igjen. Bruker litt tid på å fordøye fiksjonen ved å sammenligne Rosenknopp med Robert og Merkur med meg. Barna forteller om hvordan de sorterte søppelet og at de skal reise til Mars i morgen.

Dag 3. Romprinsesse Gulars. «Æ visst itj at de va et stort slott på Mars!»

Varighet: 33:56

Beskrivelse:

«Rosenknopp! I dag ska vi te Mars!» Roper et av barna i det Rosenknopp går inn i garderoben. Han er litt usikker på veien til Mars siden det er så lenge siden han har vært der. Heldigvis er det noen av barna som vet det, og tilfeldigvis er det også de som skal være superhelter (etter litt hinting). Han får vite at Mars er mellom jorden og Jupiter. Rosenknopp

Vedlegg 5

har med seg søppelposer i dag også i tilfellet superheltene må rydde planeten. Romskipet blir båret ut og Rosenknopp forteller at skipet bruker en spesiell type gass for å fly.

Alle barna er på romskipet og de er klare til avgang. Rosenknopp tar frem fjernkontrollen, og vi har lift-off. Under avgang rister det noe helt forferdelig, barna humper opp og ned. Plutselig hadde de kommet til Jupiter, så de må snu. Endelig er de framme.

På Mars finner de et mørkt rom, de ser ingenting, så de går inn. Der blir de møtt av en stemme som kjefter og smeller om alt søppelet som ligger i slottet hennes. De ser ingenting annet enn søppel som flyr over slottsmuren. Plutselig blir stemmen var på all latteren utenfor. Hun stikker fram hodet sitt og ser alle barna. Barna presenterer seg selv og sier at de har med seg poser for å rydde opp alt søppelet som ligger der. Hun i slottet spør hvorfor, og barna forteller at de er på jakt etter en søppelskurk som driver å kaster søppel på alle planetene og at de reiser rundt i romskip for å rydde og å finne ham. Hun forteller at det var nok han som hadde vært der også, for han så veldig skurkete ut. Rosenknopp spør hvordan han så ut, og hun gir en beskrivelse. Deretter spør de hva hun heter, og hun presenterer seg som romprinsesse Gulars i fra planeten Mars. Barna tilbyr seg å rydde opp alt søppelet hvis hun kaster det ut av slottet. Før de går spør barna om hvilken vei søppelskurken kjørte. Gulars forteller at han reiste til den siste planeten i solsystemet og at det var en liten planet. Barna sier at det er Pluto. Etter dette sier alle sammen ha det til Gulars og de drar tilbake til jorden. Rosenknopp sier at de må reise til Pluto en annen dag for han må hjem til Røros å spise middag.

Barna setter på plass romskipet og Rosenknopp sier ha det og avtaler å komme tilbake en annen dag. Frank prater med barna om prinsessen. Barna synes at hun var ganske rar, og de prater om slottet hennes. Etter å ha pratet litt om henne, kommer Robert og jeg inn igjen. Barna forteller oss om hva de har opplevd og om den rare prinsessen. Ingen av barna sier at det var oss som var i rolle. Frank sier til meg at dette er vanlig etter et stykke inn i spillet. Barna er vandt til spillet og kjøper handlingen.

Dag 4. Sjøppelskurken

Varighet: 24:43

Beskrivelse:

Siste dag i prosjektet. Rosenknopp kommer inn og ser at alle barna har på seg lue. De skal jo tross alt til Pluto. Rosenknopp har med seg en lommelykt, for på Pluto er det så innmari mørkt. Superheltene får kapper og merker før romskipet kommer fram. Rosenknopp spør hva de skal gjøre med søppelskurken. Barna mener de skal fange han og sparke han, men de har pratet om at det er lurt å prate med han i tilfellet det er noe de har misforstått. Frank spør om barna vet hvilke planeter de må kjøre forbi før de kommer til Pluto. Barna tenker seg om og kommer fram til alle navnene.

Vel framme på Pluto er det veldig mørkt og kaldt, og helt innerst på planeten, der det er aller mørkest, ser de en skummel skumling med skurkestemme som står med ryggen til. De går mot ham. Han snur seg og blir overrasket. Barna sier at de er fra jorden og at han må slutte å kaste søppel. Skurken sier at det er jo ingen som bor der, så da går det jo fint. Skurken forteller at han verken har sett noen på månen, Merkur, Mars eller på Jupiter. Barna forteller at dette ikke stemmer, at det faktisk bor folk der. Sjøppelskurken forklarer at han var så lei av alt søppelet som lå i nabolaget hans, så han ryddet opp alt og kastet det ut i verdensrommet fordi han ikke trodde noen bodde der. Han mente ikke å forurense noen andres planet. Sjøppelskurken vet ikke hva man skal gjøre med søppel, så barna forteller han om resirkulering. Barna viser han hvor alt det forskjellige avfallet skal legges, og han lover å ikke kaste søppel der det ikke skal være.

Med dette løftet drar barna tilbake til jorden mens søppelskurken setter i gang med å rydde Pluto og ringene på Saturn der Sølvsuper bor. Med dette er mysteriet løst, de fikk søppelskurken til å rydde opp etter seg, og Rosenknopp kan reise tilbake til Røros å spise middag med god samvittighet. Etter dette fortalte barna meg og Robert alt de har vært med på, og hvordan de løste mysteriet.

Vedlegg 6: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Dramapedagogiske perspektiver på kroppslig og sanselig kommunikasjon i barnehagen.”

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å se på hvordan barn kommuniserer sammen gjennom lek, og hvordan dette kan videreføres i et dramapedagogisk arbeid med fokus på lærer-i-rolle. Prosjektet er til min mastergradsstudie ved NTNU, program for lærerutdanning (PLU).

Jeg ønsker å bruke denne barnehagen fordi jeg er kjent med hvordan det aktivt brukes drama i hverdagen, jeg har tidligere samarbeidet med barnehagen under andre prosjekter og fordi jeg har hatt praksis her da jeg tok min bachelor som førskolelærer, estetisk linje.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I hovedtrekk vil deres barn bli observert i leksituasjoner – i kommunikasjon med andre barn, i samlingsstund – i kommunikasjon med voksne, og i dramapedagogisk arbeid. Prosjektet vil vare fra mandag 20. Oktober til fredag 21. November. Observasjonene vil skje gjennom videoopptak og feltnotater, og observasjonene vil kun fokusere på kommunikasjon.

Dersom du/dere samtykker, kan dere på forespørsel få se mitt observasjonsskjema, såkalt track sheets.

Hva skjer med informasjonen om barna?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til videoopptakene. De ferdigbehandlede, altså anonymiserte, transkriberingene vil bli kontrollert av min veileder. Videoopptakene vil bli lagret på en privat, passordbeskyttet, ekstern harddisk og liste med kodenavn osv. vil bli lagret på en annen privat, passordbeskyttet, ekstern harddisk.

Vedlegg 6

Barna vil *ikke* være gjenkjennbar i publikasjonen. Hvert barn vil få en unik kode som blir brukt, og det er kun jeg som kjenner til denne koden. Jeg vil som sagt kun fokusere på kommunikasjonen, så ingen sensitive opplysninger kommer til å bli beskrevet i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes fredag 21. November, og mastergradsoppgaven skal være levert innen 25. Mai 2015. Etter dette vil alle opptak anonymiseres ved at ansikt sensureres og stemmer forandres og vil bli beholdt på den eksterne harddisken på ubestemt tid med tanke på mulig publisering i etterkant.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker dere, vil alle opplysninger om deres barn bli slettet, barnet vil fortsatt få være med i opplegget, men vil ikke bli filmet eller brukt i oppgaven.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med min veileder og førsteamanuensis Lise Hovik på tlf: 73 80 52 24, eller meg, Kristian Gjørsv på tlf: 46 54 40 50.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Samtykke til deltakelse i studien

Vi har mottatt informasjon om studien, og vi ønsker at vårt barn skal

<input type="checkbox"/>	DELTA
<input type="checkbox"/>	IKKE DELTA

(Signert av foresatt(e), dato)

Dette gjelder for

(Navn på barn)

Svarslipp kan henges opp i barnas garderobe innen fredag 17. Oktober

Vedlegg 7: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Dramapedagogiske perspektiver på kroppslig og sanselig kommunikasjon i barnehagen.”

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å se på hvordan barn kommuniserer sammen gjennom lek, og hvordan dette kan videreføres i et dramapedagogisk arbeid med fokus på lærer-i-rolle. Prosjektet er til min mastergradsoppgave ved NTNU, program for lærerutdanning (PLU).

Jeg ønsker å bruke denne barnehagen fordi jeg er kjent med hvordan det aktivt brukes drama i hverdagen, fordi jeg tidligere har samarbeidet med dere under andre prosjekter og fordi jeg har hatt praksis her da jeg tok min bachelor som førskolelærer, estetisk linje.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som deltaker i mitt studie vil jeg observere den verbale kommunikasjonen i samlingsstund samt den nonverbale kommunikasjonen i arbeidet med lærer-i-rolle. I tillegg til observasjon ønsker jeg også å ha intervju basert på dine logger fra hver samling. Det vil være ett intervju i uken. Prosjektet vil vare fra mandag 20. Oktober til fredag 21. November. Både intervju og observasjon vil bli filmet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til videoopptakene. De ferdigbehandlede, altså anonymiserte, transkriberingene vil bli kontrollert av min veileder. Videoopptakene vil bli lagret på en privat, passordbeskyttet, ekstern harddisk og liste med kodenavn osv. vil bli lagret på en annen privat, passordbeskyttet, ekstern harddisk.

Vedlegg 7

Du vil *ikke* være gjenkjennbar i publikasjonen. Samtlige deltakere vil få en unik kode som blir brukt, og det er kun jeg som kjenner til denne koden. Jeg vil som sagt kun fokusere på kommunikasjonen, så ingen sensitive opplysninger kommer til å bli beskrevet i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes fredag 21. November, og mastergradsoppgaven skal være levert innen 25. Mai 2015. Etter dette vil alle opptak anonymiseres ved at ansikt sensureres og stemmer forandres og vil bli beholdt på den eksterne harddisken på ubestemt tid med tanke på mulig publisering i etterkant.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med min veileder og førsteamanuensis Lise Hovik på tlf: 73 80 52 24, eller meg, Kristian Gjørsv på tlf: 46 54 40 50.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Svarfrist mandag 13. Oktober 2014.