

Forord

En forskers reise er over. For denne gang. Det ble en lengre og mer strabasjøs ferd enn forventet, men når jeg nå ser tilbake på den ville jeg fremdeles ikke valgt en annen rute i mindre ulendt terreng. På veien har jeg møtt inspirerende og strålende engasjerte pedagoger, herlige barn og støttende fagfolk. Masterprosjektet hadde sitt utgangspunkt i en nysgjerrighet om å forstå mer om barns enestående måte å møte verden på – en studie jeg som voksen nok aldri blir utlært i. Denne forskningsprosessen har likevel gitt meg noen innblikk i barnas magiske lekeunivers. På min reise har jeg fulgt en nylig opptråkket sti, og jeg håper at mitt forskningsbidrag kan å bidratt til å trække opp stien enda litt mer for kommende nysgjerrige forskerspirer.

Jeg ønsker å takke

Bente Lien for å ha vekket nysgjerrigheten min og slik satt meg på sporet av masteroppgavens tematikk.

Veileder Bjørn Rasmussen som har stått på og heiet meg frem i det som ble en kronglete vei fram mot ferdigstillelse av masteren.

Barnehagen som deltok i masterprosjektet – dere er en herlig gjeng, både store og små!

Samboer Karl-Olav – for at du er den du er, rett og slett.

Og ikke minst:

Takk til Edvard Olai, for å ha gjort dette til den mest utfordrende og mest givende prosessen mammaen hans noen gang har opplevd.

Trondheim, 29. mai 2015

Martine Moore Edvardsen

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
1.1 Et utgangspunkt.....	6
1.2 Forskningsbidrag.....	7
1.3 Oppgaveformulering.....	9
1.3.1 Problemstilling.....	9
1.4 Kontekstuelle betraktninger.....	10
1.4.1 Barnehagen.....	10
1.4.2 Teaterhendelsen.....	10
1.4.3 Målgruppen.....	11
1.5 Sentrale begreper.....	11
1.5.1 Kulturell utvikling.....	11
1.5.2 Sosial utvikling.....	12
1.5.3 Personlig utvikling.....	12
1.6 Oppgavens oppbygging.....	14
2.0 En kunstpedagogisk plattform	16
2.1 Dramapedagogisk tilbakeblikk.....	16
2.2 Nye strømninger.....	18
2.2.1 Rollelekens estetiske betydning.....	19
2.3 Barns lekdraturgi.....	21
2.4 Det kompetente barnet.....	22
2.5 Barn som kulturelle og sosiale aktører.....	23
2.5.1 Lek og kultur.....	24
2.5.2 Lek og kunstnerisk kreativitet.....	25
2.6 Oppsummering.....	25
2.6.1 Kulturell, sosial og personlig utvikling.....	26
2.6.2 Personlig utvikling.....	28
2.6.3 Sosial utvikling.....	28
2.6.4 Kulturell utvikling.....	29
3.0 Vitenskapssyn og metodiske refleksjoner	31
3.1 Metodologi.....	31
3.1.1 Kvalitativ forskning.....	31
3.1.2 Anvendt teaterforskning.....	32
3.2 En vitenskapsteoretisk tilnærming.....	33
3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk.....	34
3.3 Min forskerrolle.....	35
3.3.1 Reflekterende praktiker.....	36
3.4 Metodiske refleksjoner.....	37
3.4.1 Feltstudie.....	37
3.4.2 Deltakende observasjon.....	38
3.4.3 Video-observasjon i feltarbeidet.....	38
3.4.4 Transkripsjon.....	40
3.5 Ethiske dilemma.....	41
4.0 Empiri – Beskrivelser, oppdagelser og refleksjoner	44
4.1 Teaterforestillingen.....	44
4.1.1 Reaksjoner fra 2-åringene.....	45

4.2 Prosjektdag 1 – utforskning av sceniske elementer.....	46
4.2.1 Valg/Begrunnelse.....	46
4.2.2 Beskrivelse.....	47
4.2.3 Observasjoner og inntrykk fra 1. Prosjektdag.....	48
4.2.3.1 Utforsking av sceniske elementer.....	48
4.3 Prosjektdag 2 – Innføring av hånddukker.....	53
4.3.1 Valg/Begrunnelse.....	54
4.3.2 Beskrivelse.....	54
4.3.3 Observasjoner og inntrykk fra 2. prosjektdag	55
4.3.4 Innføring av hånddukker.....	55
4.4 Prosjektdag 3 – Dramatiske aspekter ved leken.....	59
4.4.1 Valg/begrunnelse.....	59
4.4.2 Beskrivelse.....	60
4.4.3 Observasjoner og inntrykk fra 3. prosjektdag.....	60
4.4.4 Dramatisk lek og iscenesettelse av hånddukkene.....	61
4.5 Prosjektdag 4 – Rollelek og fiksjon.....	63
4.5.1 Valg/Begrunnelse.....	63
4.5.2 Beskrivelse.....	64
4.5.3 Observasjoner og inntrykk fra 4. prosjektdag.....	64
4.5.4 Rollelek og fiksjon.....	64
5.0 Analyse – Et teoretisk perspektiv på empiri.....	69
5.1 Teaterforestillingen.....	70
5.1.1 Personlig utvikling - Erfaring, tolkning og meningsdannelse.....	70
5.1.1.1 Barnas opplevelser.....	72
5.1.2 Sosial utvikling - interaksjon, deltakelse og gjensidighet.....	73
5.1.2.1 Barnas opplevelser.....	75
5.1.3 Kulturell utvikling – Virkelighet, fiksjon og fantasi	76
5.1.3.1 Barnas opplevelser.....	78
5.2 Dramapedagogisk prosess i barnehagen.....	78
5.2.1 Personlig utvikling - Tolkning, erfaring og meningsdannelse.....	81
5.2.1.1 «Iscenesettelse» av seg selv.....	81
5.2.2 Sosial utvikling - Interaksjon, deltakelse og gjensidighet.....	82
5.2.2.1 Møtet mellom barn og voksne.....	83
5.2.2.2 Deltakelse i fellesskapet.....	85
5.2.3 Kulturell utvikling - Virkelighet, fiksjon og fantasi.....	87
5.2.3.1 Drama og dramatisk lek.....	89
6.0 Avslutning.....	93
6.1 Analytiske slutninger.....	93
6.1.1 Personlig utvikling – erfaring, tolkning og meningsdannelse.....	94
6.1.2 Sosial utvikling - interaksjon, deltakelse og gjensidighet.....	94
6.1.3 Kulturell utvikling - virkelighet, fiksjon og fantasi.....	95
6.1.4 Konklusjon – varsomme fugler.....	95
6.2 Etterord.....	96
7.0 Litteratur.....	97
8.0 Vedlegg.....	100

Alle bilder i opppgaven er trykket med tillatelse
Antall ord: 40949

1.0 Innledning

1.1 Et utgangspunkt

Jeg har tidligere arbeidet som dramainstruktør for barn i skolealder, men hadde lite erfaring med «toddlere», eller små barn, før jeg fikk jobb som assistent ved en barnehage høsten 2011. Jeg tok jobben i utgangspunktet fordi jeg var nysgjerrig på hvordan en som voksen kan kommunisere med små barn som enda ikke har et velutviklet verbalt språk. Denne nysgjerrigheten ledet meg inn på tanker omkring deres lek-kultur, og hvordan man kan bidra til å utfordre og utvikle små barns kulturelle og estetiske forståelse og kunnskap. Gjennom dette ene året jeg arbeidet på småbasen i en barnehage fikk jeg erfare hvor mye kompetanse og potensiale som befinner seg i de små barnas uttrykksmåter. Spesielt ble jeg «fanget» av kompleksiteten i 2åringens utforskning av sine omgivelser og i samhandlingen med hverandre. Dette kom spesielt til syne for meg i perioden etter at vi hadde tatt med 2åringene for å oppleve et teaterstykke, «Appelsiner og sitroner», på Teaterhuset Avant Garden¹. I flere måneder i etterkant av teateropplevelsen introduserte vi sentrale sceniske og tematiske uttrykk og elementer fra forestillingen for barna, og utforsket disse i en dialogisk samhandling mellom de voksne og barna som deltok i det langvarige prosjektet.

I denne perioden hadde jeg ennå til gode å opparbeide meg teoretisk kunnskap om små barns lekeatferd og dramapedagogisk arbeid i barnehagen, den kunnskapen jeg besatt på dette tidspunktet var i hovedsak erfaringsbasert. Jeg fikk mange innspill og gode tips fra pedagogisk leder, og lærte viktigheten av å fokusere på at voksenrollen burde være å «speile» barna, jeg skulle være undrende og nysgjerrig, og la barna lede vei i leken og i møtet med nye fenomener. Med denne holdningen som utgangspunkt visste vi aldri helt hvilken vending prosjektet ville ta, vi måtte bare stole på vår egen og barnas intuisjon og tilstedeværelse i nuet. Året sammen med 2åringene i barnehagen dannet utgangspunktet for ideen bak masterprosjektet mitt – Å utforske små barns lek-kultur og deres utvikling som kulturelle og sosiale aktører.

Jeg erfarte at barna tok i bruk elementer de hadde observert i forestillingen i den sosiale leken med hverandre, der de hermet etter hverandres bevegelser, og skapte et felles holdepunkt rundt denne tilsynelatende spontane «dansen» som oppstod. Jeg ble vitne til at 2åringene ble påvirket og inspirert av det kulturproduktet de hadde fått oppleve. Gjennom arbeidet i barnehagen det året innså jeg viktigheten av at voksenpersonene rundt barna er oppmerksomme på og responderer på signalene fra barna, og at de må kunne ta utgangspunkt i og følge opp barnas initiativ. Jeg gikk inn i arbeidet med masteren med en nysgjerrighet og søken etter en større forståelse for de små barnas komplekse og rike tilstedeværelse og utvikling i «det kunstneriske rommet».

¹ Teaterhuset Avant Garden: Scene for prosjektbasert og turnerende scenekunst i Trondheim

1.2 Forskningsbidrag

Forskning på barns lek og utvikling strekker seg helt tilbake til reformpedagogikkens dager (Braanaas, 1999), men det som omhandler barns lek i en teaterfaglig kontekst er et nyere forskningsfelt som de siste tiårene har skutt fart. Spesielt har interessen for de minste barnas deltakelse i estetiske opplevelser åpnet opp for nye forskningsmuligheter. Flere norske forskere har beveget seg innenfor denne tematikken, og har allerede lagt et grunnlag for meg, som jeg kan bruke som et styringsverktøy i mitt eget forskningsprosjekt. Noen av de forskerne og pedagogene jeg ser på som mest sentrale i min egen praksis, har arbeidet innenfor et relativt nytt felt og har måttet trække opp sin egen sti i sitt forskningsarbeid. Jeg skal gi en kort oversikt over forskere som har fungert som mine inspirasjonskilder og veivisere når jeg har fordypet meg i den mangefasetterte dramapedagogiske forskningstradisjonen.

Rundt årtusenskiftet og i årene fremover ble det gjennomført flere både norske og internasjonale prosjekter omkring kunstformidling for barn under tre år. *Klangfugl – kunst for de minste* og *Glitterbird – Art for the very young*², var to slike prosjekter som skulle bidra til å gi små barn muligheter til å møte og oppleve kunst. Forfatterne av boken «Med kjærlighet til publikum» (Hernes, Os, Selmer-Olsen, 2010) har samlet sine erfaringer fra blant annet disse to store satsingsprogrammene og skrevet denne boken om møter mellom kunst og små barn. Som forfatterne poengterer innledningsvis har det med et tradisjonelt syn på de yngste barna vært lett å undervurdere deres evne til å være deltakere og medskapere i kunstneriske og estetiske opplevelser. Kunst for barn har lenge hatt didaktiske hensikter, men i løpet av de siste tiårene har det vokst fram en kultur der barnets perspektiv er i fokus, der de får muligheten til å skape sine egne tolkninger og eget meningsinnhold i kunsten. Og nettopp dette var noen av intensjonene bak prosjektene *Glitterbird* og *Klangfugl* – å sette barn i alderen 0-3 år på det «kulturelle kartet» (Hernes et al, 2010, s. 6). Holdninger til kunst for små barn i Norge kan sies å oppleves som et «før» og «etter» de to prosjektene. Til å begynne med ble det møtt med skepsis og vantro at man skulle formidle kunst til så små barn, men synet har forandret seg og kunstnere har i større grad fått øynene opp for små barn som publikumsgruppe og aktive aktører i kunstneriske prosesser (Hernes et al, 2010). Dette er en del av den nye tradisjonen innen drama/teater for barn jeg beveger meg innenfor i dette prosjektet.

En av forskerne som har inspirert meg i gjennomføringen av masteren, er dramapedagog, forsker og regissør Lise Hovik. Hun har siden tidlig på 2000-tallet bidratt til å sette teater for små barn på dagsorden her i landet, og ble selv inspirert av prosjektene jeg har nevnt i sin kunstneriske praksis (Hovik, 2011, s. 19)³ Hovik er altså en av dem som ble inspirert av de nye strømningene i

2 Informasjon om prosjektet *Glitterbird* finnes på nettsiden: <http://kulturradet.no/eus-kulturprogram/vis-artikkel/-/eu-prosjektbank-glitterbird-art-for-the-very-young>

3 Artikkel publisert i Peripeti nr 15, 2011. Kan nå også leses i Hovik, L. (2015) *De røde skoene*. PhD avhandling.

tiden, og som nå selv har bidratt med fornyelse av kunstformidling til, og med, små barn. Gjennom sin forskning og teaterproduksjoner har hun blant annet fokusert på barns medvirkning under teateropplevelsen. Hun har søkt etter svar på spørsmål som: Hva skjer om man integrerer improvisasjon og interaksjon i barneteater? Hvordan kan det påvirke utøverne, barna og det kunstneriske uttrykket? (Hovik, 2012)⁴. Det som gjorde meg nysgjerrig på Hoviks forskning var hennes fokus på barnas lek og medvirkning under forestillinger og vekten hun har lagt på omsorgspersonene sin rolle i og for barnas opplevelse, noe som danner en pedagogisk ramme rundt teaterhendelsen (Hovik, 2011).

Hoviks forskning går i størst grad ut på utforsking av selve teaterhendelsen, og det som oppstår under den dersom barns lek integreres innenfor barneteaterforestillingens rammer. Om man skal se nærmere på barns lek og hvilke estetiske «språk» de kommuniserer med i rolleleken de har seg imellom utenfor kunstformidlingens rammer, er Faith Gabrielle Guss en foregangsperson. I sin forskning viser hun hvordan barnas felles teateropplevelser kan komme til uttrykk i deres egen estetiske praksis, i den dramatiske leken (Heggstad, 1998, s. 130). Hun fokuserer i størst grad på leken som foregår mellom barn i alderen 3-7 år, en alder der verbal kommunikasjon vil være en viktig del av leken og i interaksjonen mellom barna. Selv om jeg vil utforske leken blant barn som er enda yngre – og som ikke har særlig utpreget verbalt språk enda – har Guss sin forskning likevel gitt meg inspirasjon og forskningsverktøy å bruke i arbeidsprosessen med masteroppgaven. Hun har vist meg hvordan barns lek kan ses på som en egen estetisk praksis, og at barna selv er estetiske og kulturelle vesen. Som Guss sier i sitt foredrag ved konferansen *Glitterbird(2004): Barn under tre [...] har ikke den vide vifte med livserfaring og lek-erfaring. De har ennå ikke utviklet sine reflektive krefter i samme grad, og heller ikke sine ferdigheter med hensyn til anvendelsen av symbolske uttrykk og formspråk*. I fortsettelsen sier hun likevel at barns lek, i det essensielle, er lik uansett om man er 2 eller 6 år gammel. Lekens natur, og de kvaliteter barna bringer med seg inn i den, er tilstedeværende ubetinget av barnets alder (Guss, 2004)⁵.

Det finnes andre forskere, praktikere og pedagoger jeg kunne valgt å fremheve innledningsvis, men jeg har her valgt å fordype meg i disse to (L. Hovik og F. Guss) som hjalp meg med å finne et fokus og en tydeligere retning i forskningen jeg har gjennomført. De er en del av den nye retningen i dramafaglig kunstpedagogikk som jeg vil utforske med dette prosjektet. Andre teoretikere og praktikere jeg lener meg på i forskningen, blir grundigere gjennomgått i teori-kapittelet **2.0 Kunstpedagogisk plattform**.

4 Hovik, L. (2012) Mamma danser: teater for de minste som kunstnerisk forskning, *InFormation. Nordic journal of art and research*, volum 1, Nr 2, s. 95 Kan nå også leses i Hovik, L. (2015) *De røde skoene*. PhD avhandling.

5 Tilgjengelig fra: <http://www.dramaiskolen.no/dramaiskolen/media/Faith%20Guss%20spr%C3%A5kvask.pdf>

1.3 Oppgaveformulering

Fram til nå har jeg nærmet meg oppgavens tematikk ved å nevne hva jeg ønsker å finne ut mer om i forhold til små barns kunstneriske og kulturelle ståsted i deres livsverden, samt gitt et innblikk i hva slags forskningsfelt jeg beveger meg innenfor. Nå følger en tydeligere beskrivelse av hva oppgaven skal omhandle og de problemformuleringer jeg ønsker å finne svar på gjennom min forskning.

Jeg ønsker å utforske hvilken betydning impulser fra en felles teateropplevelse kan ha for 2-åringers lek og interaksjon med hverandre. Hvordan kan en kunstpedagogisk prosess i etterkant av en teateropplevelse bidra til barnas utvikling av og forståelse for den dramatiske leken? Hvordan kan den voksne bidra med sitt engasjement og sin tilstedeværelse? Disse spørsmålene vil bli en ledetråd gjennom oppgaven. Dette er elementer jeg ønsker å finne ut gjennom mitt forskningsspørsmål, og vil være i bakgrunnen for all analyse jeg foretar med grunnlag i innsamlingen av det empiriske materialet.

1.3.1 Problemstilling

Ut fra de erfaringer jeg har opparbeidet meg i kunst-pedagogisk arbeid med små barn, foreløpige studier og den vedvarende nysgjerrigheten etter å lære mer om små barns måte å kommunisere på og utforske fenomener de møter på i sin hverdag, har jeg kommet fram til følgende problemformulering jeg vil finne svar på:

Hvordan kan en teateropplevelse, og den pedagogiske oppfølgingen av barna i etterkant, bidra til toåringens kulturelle, sosiale og personlige utvikling?

- Jeg vil finne ut hvordan barna kan ta i bruk impulser fra teateropplevelsen og den dramapedagogiske prosessen i møtet med sine omgivelser, i leken med andre og i sin utforsking av egen identitet.
- Jeg vil også se nærmere på hvordan voksenpersonene kan ta i bruk impulsene fra barna, videreutvikle de, og bruke disse impulsene til å igangsette en meningsfull og dynamisk prosess sammen med barna i barnehagens omgivelser.

1.4 Kontekstuelle betraktninger

I utarbeidelsen av rammene for prosjektet, satte jeg meg tre holdepunkt som det var viktig å få avklart tidlig for å kunne fortsette inn i prosessen med innsamling av empirisk materiale. Disse tre holdepunktene dannet rammen rundt masterprosjektet - jeg trengte å finne en barnehage, en teaterhendelse og 2-åring til å delta i prosjektet. Jeg inngikk en avtale med en småbarnsavdeling i

en kommunal barnehage, og dette ble «basen» for forskningsprosjektet. Teaterhendelsen jeg brukte som utgangspunkt var «Spurv»⁶ av Lise Hovik, en forestilling utarbeidet for å passe de aller yngste teatergjengerne i alderen 0-2 år, og som ble vist for en rekke barnehager høsten 2013.

1.4.1 Barnehagen

Barnehagen som deltok i masterprosjektet, var nyoppstartet høsten 2013. Nye rutiner skulle skapes og gjennomføres, kollegaer skulle bli kjent og starte et nytt og tett samarbeid, og barn skulle bli kjent og trygg innenfor helt nye rammer. At de da i tillegg sa ja til å delta på masterprosjektet mitt, sier noe om pågangsmotet og engasjementet til de ansatte i denne barnehagen. Deres pedagogiske visjon er hentet fra filosofien i Reggio Emilia-metoden⁷, der det i stor grad fokuseres på barnets egen utforskertrang og motivasjon i leken og i interaksjonen med andre (Barsotti, 1998). I denne metoden er det sentralt å skulle skape prosjekter med barna der barnet selv er subjektet, ikke emnet for prosjektet. Emnet er «bare» et hjelpemiddel for barnet til å eksperimentere seg frem til fremgangsmåter, strategier, identitet og utforskningsmetoder. Med Reggio Emilia som ledesnor i sitt pedagogiske arbeide, ønsket barnehagen i sine prosjekter med barna å fokusere på pedagogens rolle som en som forbereder situasjoner slik at barnet klarer å ta seg til rette selv, men gripe inn når barnet har gått fra moment A til B, og skal komme fram til C. Dette var en tenkemåte jeg ønsket å implementere i mitt masterprosjekt.

Pedagogen på småbarnsavdelingen, som ville bli min nærmeste samarbeidspartner, delte de samme pedagogiske visjonene som meg for hvordan gjennomføringen av prosjektet kunne foregå, og sammen med barnehagens optimistiske tilnærming skapte dette grobunn for et godt samarbeid mellom meg som forsker med min teaterfaglige kompetanse og deres pedagogiske veiledning og ekspertise.

1.4.2 Teaterhendelsen

Det skapes mer scenekunst for små barn nå enn tidligere. Gjennom kommunale tiltak som *den kulturelle barnehagesekken*⁸, der kunstneriske og kreative tilbud innad i kommunen blir samlet sammen, koordinert og presentert for barnehagene, kan barn få mulighet til å delta på teaterhendelser og andre kunstopplevelser i ulike arenaer og format. Utfordringen min var å finne et teaterstykke beregnet for små barn som ble spilt i byen akkurat i det tidsrommet jeg skulle begynne prosessen med den samarbeidende barnehagen. Jeg mottok informasjon om at enkelte barnehager

6 En del av teatertrilogien «*Du skal få høre fuglesang*» av Lise Hovik, oppsatt på Trøndelag Teater i 2012

7 Barnehagefilosofi som oppstod i den italienske byen Reggio Emilia, brukt som inspirasjon i arbeid med barn i Norden de siste 30 årene

8 Tilgjengelig fra: <https://www.trondheim.kommune.no/content/1117735094/Kulturell%20barnehagesekk>

var inviterte til å se forestillingen «Spurv» av Lise Hovik på Dronning Mauds Minne Høgskole høsten 2013. Barnehagen som skulle delta i master-prosjektet var ikke en av de inviterte, men gjennom hjelpelige ansatte i kommunen og støtte fra regissøren Lise Hovik fikk denne barnegruppen mulighet til å være deltakende på en av forestillingene som ble vist. I slutten av september 2013 drog derfor tre voksne ansatte fra barnehagen, seks 2-åringere og jeg på forestillingen «Spurv», en hendelse som for alvor markerte «startskuddet» for den praktiske gjennomføringen av masterprosjektet.

1.4.3 Målgruppen

Før jeg kunne starte et aktivt samarbeid med småbarnsavdelingen i barnehagen, var det nødvendig å legge fram prosjektet for foreldrene til de aktuelle 2-åringene som kunne delta. De ønsket å få svar på hva som skulle gjøres, hvordan det skulle gjennomføres og hvordan dette kunne påvirke barna deres. Det kunne skape noen etiske dilemma å skulle fokusere i så stor grad på en gruppe mennesker som ikke selv kunne uttrykke verbalt at de ønsket å delta eller ikke. Disse utfordringene blir i større grad tatt opp i metodekapittelet. Foreldrene stilte seg positive til meg og til gjennomføringen av et slikt opplegg i barnehagen, noe som var et avgjørende utgangspunkt for det videre arbeidet.

Faith Guss⁹ beskriver lekens natur og de kvaliteter barnet bringer med seg inn i leken som forholdsvis like uansett hvilken alder barnet er i, men tydeliggjør samtidig at man med alderen bygger seg opp en leke-erfaring og kompetanse innenfor dramatisk lek som barn under 2 år i liten grad har hatt livserfaring nok til å tilegne seg (Guss, 2004). Det at 2-åringere er i startgroppen med hensyn til anvendelse av symbolske uttrykk og formspråk, er en av grunnene til at jeg ser på nettopp denne aldersgruppens utvikling og progresjon i leken som spesielt interessant å utforske nærmere.

1.5 Sentrale begreper

I problemstillingen nevner jeg tre utviklingsområder som jeg ønsker å utforske i masterprosjektet – kulturell, sosial og personlig utvikling. Dette er ord som kan inneholde mye mening, og kan tolkes på mange ulike måter. Før jeg kunne innhente empirisk materiale, trengte jeg å få større innsikt i hva som kan ligge i begrepene og hva jeg ønsket å legge vekt på, for bare slik kunne jeg vite hva jeg skulle se etter i innsamlet materiale, og hvordan jeg skulle analysere dette. Jeg har brukt *Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold*¹⁰ (Utdanningsforbundet, 2015) som utgangspunkt

9 Fra Faith Guss' foredrag ved konferansen *Glitterbird: Art for children under three years-ideas and perspectives*, Oslo, 2004

10 Tilgjengelig på nettside: <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/?read=1>

i mitt forsøk på å definere de tre utviklingsområdene.

De tre begrepene er tett bundet sammen, da de alle sier noe om ulike sider ved et individs liv, læring og utvikling. Hver og et av dem rommer mange ulike aspekter, det er et sammensatt og komplekst felt å skulle prøve å avgrense og definere som noe. Jeg har ikke mulighet til å ta for meg alle sider ved kulturell, sosial og personlig utvikling i denne sammenhengen, og tar derfor utgangspunkt i de elementer som er relevante for mine forskningsspørsmål. I *rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* står det beskrevet hva som forventes av barnehagen når det gjelder deres ansvar som kulturell og sosial læringsarena. Den beskriver og definerer på en måte som er oppklarende for hvordan jeg ønsker å se på disse begrepene.

1.5.1 Kulturell utvikling

I rammeplanen står det beskrevet at kultur kan forstås som: *[...]kunst og estetikk, felles atferdsmønstre, kunnskaper, verdier, holdninger, erfaringer og uttryksmåter. Kultur handler om arv og tradisjoner, om å skape og om å levendegjøre, fornye og aktualisere* (Utdanningsforbundet, 2015). Barn blir født inn i, og er allerede en del av en kultur, men de skaper også sin egen kultur. De gjenskaper og fornyer den allerede eksisterende kulturen de lever i, i samspill med hverandre, med voksne og med det kulturmøtet de får med andre mennesker og situasjoner. Barn skal få muligheter til å uttrykke seg gjennom mange «språk» og kombinere disse i lekende fellesskap og med ulike estetiske uttrykk. Ved å leke og formgi det de er opptatte av, kan de fortolke inntrykkene og skape en egen mening ut av dem.

Denne beskrivelsen av *kulturell utvikling* favner godt om masterprosjektets tematikk. I forskningsprosessen erfarer barna en teaterhendelse og får muligheten til å projisere og uttrykke sine erfaringer fra denne opplevelsen gjennom det dramapedagogiske opplegget vi gjennomfører i barnehagen. Jeg ser i denne sammenhengen på kulturell utvikling i sammenheng med teaterfaglige aspekter - hvordan de bruker teaterfaglige verktøy i leken, og hvordan deres forståelse for det dramatiske «språket» utvikler seg gjennom prosessen. I en bredere forstand skal jeg undersøke hvordan 2-åringene selv bidrar kulturelt – hvordan de skaper, levendegjør, fornyer og aktualiserer.

1.5.2 Sosial utvikling

Barnehagen er en viktig arena for sosial læring og utvikling. I barnehageloven står det beskrevet at «Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap» (Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold, 4. ledd). For barna innebærer dette at de skal lære seg å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner og å aktivt kunne gå inn i sosiale samspill. For å tilegne seg

kunnskap og forståelse for sosiale forhold og prosesser og mestring av sosiale ferdigheter, kreves det erfaring med og deltakelse i fellesskapet. Sosial kompetanse utvikles kontinuerlig gjennom handlinger og opplevelser. Ved å skape god grobunn for dette i barnehagen utvikler barna evne til å leve seg inn i andres situasjon og vise medfølelse. Barn kan tidlig vise at de bryr seg om hverandre, løse konflikter og ta andres perspektiv. Dette skjer både gjennom kroppslige og språklige handlinger. Men for å utvikle denne kompetansen i best mulig grad, trenger de trening i å medvirke til positive former for samhandling.

De voksne fungerer som rollemodeller og bidrar gjennom egen væremåte til barns læring av sosiale ferdigheter. Ved å møte barna med tillit og respekt, være anerkjennende og støttende, kan gode møteplasser skapes for barna slik at de kan delta i og skape meningsfylte aktiviteter i et fellesskap med jevnaldrende. Danning i barnehagen har som mål at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og egen personlige og kulturelle identitet (Utdanningsforbundet, 2015).

1.5.3 Personlig utvikling

Grunnlaget for å gi barnet forutsetninger til å skape tillit til seg selv, føle mestring, skape seg et godt selvbilde og trygg selvbevissthet, dannes ved å gi det trygge rammer å utfolde seg innenfor. Da trengs det en omsorgsfull relasjon til voksne, preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill (s. 16). Det er nettopp slik jeg ønsker at min og de andre voksnes relasjon til 2-åringene i barnehagen skal arte seg. De danner sin egen identitet gjennom møtet med samfunnets normer og sosiale krav og sin egen væremåte. Da er det viktig at de voksne veileder og tilrettelegger for denne utviklingen. Gjennom leken får barna mulighet til å gå inn i sin egen forestillingsverden, ta andres perspektiv og gi form til egne tanker og følelser.

Jeg vil presisere at de tre ulike utviklingsområdene *kulturell- sosial- og personlig utvikling* på ingen måte er tre atskilte fenomener, men er tett bundet sammen og påvirker hverandre gjensidig. I kapittel 2 kommer jeg i større grad til å knytte de tre områdene opp mot et dramafaglig perspektiv. Hittil har jeg i størst grad fokusert på det pedagogiske aspektet ved barnas utvikling, men begge disse fagfeltene er viktige for gjennomføringen av denne forskningsprosessen.

1.6 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis har jeg redegjort for min motivasjon bak gjennomføringen av masterprosjektet og tematikken den omhandler, sett på noen av inspirasjonskildene mine i fagmiljøet og som har bidratt med teoretisk substans til oppgaven, gått gjennom problemstilling og forklart viktige begreper.

I *kapittel 2* ønsker jeg å danne et teoretisk bakgrunnsteppe for analysen. Jeg gir et overblikk over de tradisjoner som moderne kunstpedagogikk lener seg på, og ser videre på hvordan fagfeltet har utviklet seg i de senere år. Gjennom denne oversikten knytter jeg den teoretiske «plattformen» opp mot de tre utviklingsområdene jeg skal forske på – kulturell, sosial og personlig utvikling – og knytter de sterkere opp mot et dramapedagogisk fokus.

I *kapittel 3* beskriver jeg hvilket forskningsdesign jeg tar sikte på å forme arbeidet etter i de ulike fasene av forskningen, og hvilke metodiske overveielser og valg jeg har foretatt i prosessen. Videre ser jeg på min vitenskapsteoretiske tilnærming, og går inn på hva det vil si å befinne seg innenfor et kvalitativt forskningsfelt. Innenfor metodologi skriver jeg om deltakende observasjon, bruk av video, og andre metodiske tilnærminger i arbeidet med innsamling av empirisk materiale, transkripsjon og analysearbeid.

I *kapittel 4* skifter fokuset fra *hva*, og *hvordan* masterprosjektet skal gjennomføres, til den faktiske gjennomføringen. I denne delen tar jeg for meg erfaringene fra innsamlingen av det empiriske materialet, hvilke tendenser jeg kan se ut fra transkripsjonene fra forestillingen og prosjektdagene i barnehagen og hvilke «oppdagelser» jeg har gjort i den forbindelse. Dette kapittelet vil være den empiriske informasjonen analysen bygges på, der jeg tar for meg ulike relevante tematikker i forhold til 2-åringenes kulturelle, sosiale og personlige utvikling.

I *kapittel 5* analyserer jeg de tre kompetansemålene sosial, personlig og kulturell utvikling i lys av de empiriske funnene, og drøfter dette opp mot et relevant fagteoretisk felt. De tre utviklingsområdene jeg ønsket å utforske nærmere i masteroppgaven, knytter jeg her opp mot tematikker som viste seg å være relevante i den drama-pedagogiske prosessen med barna. Hvilke «resultater» kan jeg trekke ut av forskningen min? I analysen tar jeg teoretisk utgangspunkt i den kunstpedagogiske «plattformen» fra *kapittel 2*.

I *kapittel 6* oppsummerer og konkluderer jeg forskningen jeg har gjennomført, ser nærmere på hva som er nytt i fagfeltet nå, i 2015, og ser på dette masterprosjektets relevans for andre forskere og fagfolk innen drama og teater, og pedagogikk.

2.0 En kunstpedagogisk plattform

Før jeg går inn på metodiske overveielser og fremgangsmåter, det empiriske materialet og analysen, vil jeg gi et overblikk over de teoretiske tradisjonene som moderne kunstpedagogisk tenkning står i. Jeg vil her gå inn på utviklingene innenfor barneteater, pedagogikk og synet på barnet. De siste hundre årene har det vært store omveltninger i forhold til de voksnes syn på barnet og viktigheten av barnets eget perspektiv på verden. Mange retninger, filosofier og metoder har utviklet seg og igjen blitt forandret og fornyet av nye praktikere og teoretikere. Jeg kan ikke i denne fremstillingen ta for meg alle de ulike perspektivene som har fremmet det moderne synet på dramapedagogikk for barn, jeg skal heller prøve å skape et overblikk og følge de store linjene som har ført fram til dagens praksis/tenkning.

Gjennom denne oversikten ønsker jeg å skape en klarere innsikt i hva det innebærer når jeg snakker om barnets kulturelle, sosiale og personlige utvikling. For å forstå meningen som legges i disse begrepene i dag, tenker jeg det kan være hensiktsmessig å se hvilke tradisjoner som har ledet opp til dagens forståelse. Hvordan kulturen for barneteater har utviklet seg henger gjerne sammen med hvordan synet på barnet har utviklet seg, som igjen henger sammen med utviklingen av nye pedagogiske strømninger. Det er et komplekst og sammensatt felt, og teori innenfor lek, drama/teater og pedagogisk tenkning går gjerne over i hverandre. Jeg skal forsøke å samle trådene og skape en meningsfull og opplysende fremstilling som gir et godt bakteppe til oppgavens tematikk.

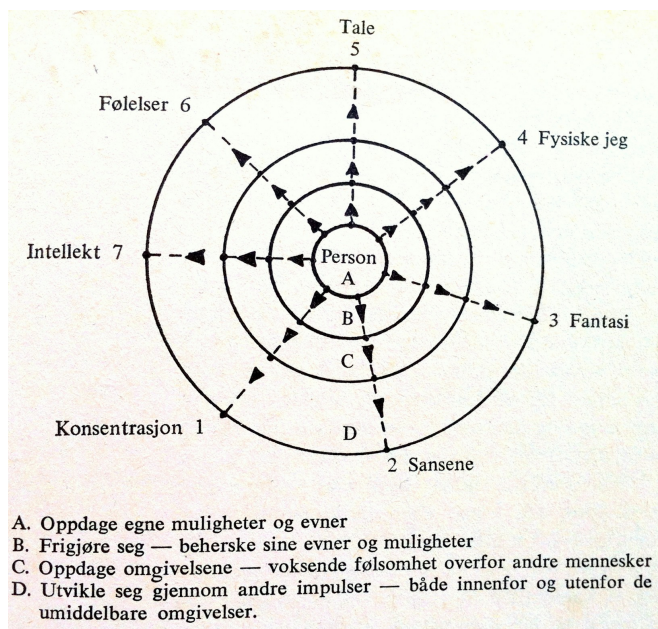
2.1 Dramapedagogisk tilbakeblikk

Reformpedagogikken kan sies å ha skapt den klareste forutsetningen for moderne dramapedagogikk - ved inngangen til 1900-tallet begynte det å vokse fram nye idealer som i større grad fokuserte på å plassere barnet i sentrum for oppdragelsen. Røster som forsvarte barnets skaperkraft og originalitet ble sterkere, og skapte en motvekt til et «gammeldags» syn der fokus på barnets perspektiv lå på et minimum (Braanaas, 1999, s. 13f). Det oppstod nye pedagogiske impulser i store deler av den vestlige verden, og også i Sovjetunionen. Jeg kommer til å ta for meg de teoretikere jeg ser på som relevante – og da går det gjerne på tvers av landegrensene.

Kampen for de nye idealene fortsatte gjennom hele 1900-tallet, og noen av personene som arbeidet for dette skal jeg nå ta for meg. Den amerikanske filosofen John Dewey (1859-1952) var en som gikk i bresjen for et nytt læringsbegrep der barnets handling og aktivitet skulle stå i sentrum for læringen. Han mente at: «Roten til all pedagogisk aktivitet ligger i barnet og dets impulsive og instinktive holdninger og handlinger [...]» (Dewey i Braanaas, 1999, s. 19). I England fulgte pedagogen Alexander S. Neill (1883-1973) opp dette med barnets spontane vesen og fokuserte på at

dramatisk lek – som all lek - har en verdi i seg selv. Gjennom sine iakttagelser stilte han også spørsmålstegn ved små barns virkelighetsoppfatning. Han observerte at de minste barna ikke alltid klarte å skille mellom lek og fantasi, de kunne for eksempel se at noen tok på seg et laken for å leke at de var et spøkelse, men likevel viste barna virkelig redsel når «spøkelset» kom mot dem (1999, s. 43f). Aspekter omkring barns forståelse av virkelighet og fantasi vil være et element også i dette forskningsprosjektet. Jeg kommer til å gå nærmere inn på 2-åringers virkelighetsforståelse, knyttet opp mot deres opplevelse av teater, senere i oppgaven.

En annen engelsk pedagog, Brian Way, var en viktig stemme når det gjaldt å fremme tanken om drama som personlighetsutviklende. Arbeid med drama skulle ikke ha en forestilling som mål, prosessen var målet, og fokus skulle være å utvikle «det hele mennesket». Hans arbeide gjelder i all hovedsak barn fra førskole-alder og oppover. Men jeg mener at hans metodikk kan være aktuell også i arbeidet med 2åringers. Han forklarer at alt drama-arbeid må ha barnets egne forutsetninger som utgangspunkt. Den voksne skal ikke påtvinge barnet nye, og kanskje kunstige, faktorer, men må starte med de menneskelige forutsetningene som er medfødt hos alle. Når barnet har oppdaget og utforsket sine egne forutsetninger og føler seg trygg på dette, vil det være naturlig å ta kontakt med andre mennesker i rommet og utforske områder utenfor sine nærmeste omgivelser (Way, 1967, s. 22f). Dette er høyst relevant også for 2åringens atferd og deres utforsking av nye fenomener – man starter med utgangspunkt i seg selv, og videre evner man å utvikle seg gjennom ytre impulser. Way har utformet en figur som viser hans oppfattelse av drama-arbeid ut fra barnets iboende forutsetninger:



Figur 1: Way, B. *Personlighetssirkel*

Ways læremester Peter Slade var en foregangsperson innenfor pedagogisk dramaarbeid. Gjennom

sitt arbeid understrekte også han viktigheten av personlighetsutvikling gjennom drama. Han delte ways oppfatning om at prosessen var målet, ikke forestillingen. Hans hovedtese handlet om forståelsen av at barnaturen i seg selv er original og kunstnerisk skapende. Det finnes en egen barnekunst som vil kunne utfolde seg dersom omgivelsene gir lov og anledning til det. Læreren må kunne legge til rette for de beste betingelsene for barna, og ha rollen som en stimulerende og aksepterende veileder for barnas egen-initierte utfoldelse. Barnas autonome drama oppstår som rollelek, og utvikler seg og finner sine egne former gjennom de ulike alderstrinnene barnet går igjennom. Læreren oppgave blir å observere denne utviklingen, og forsiktig gi impulser til, og stimulere, dens utfoldelse (Slade, 1954, s. 105f).

Slade og Way har bidratt til utarbeidelsen av begrunnelser og metodiske anvisninger som vil kunne gi alle barn, uansett alder, en mulighet for et dramatisk uttrykk. Begge to så viktigheten av at barnas egne impulser måtte stå som utgangspunkt for fremhevelsen av deres egen skaperkraft. Læreren var også viktig, men mer som en tilrettelegger som skulle stimulere barna gjennom fantasi og progresjon. De skulle skape gode rammer for lekens, og dramaets, utfoldelse. Det finnes ulike syn på lærerens/pedagogens rolle i forhold til barns lek. De to overnevnte mente at læreren skulle ha en lite medvirkende rolle i leken, mens andre igjen argumenterte for det motsatte. Det er likevel ikke før de siste 30 årene at slike tanker om medvirkning har fått skikkelig rotfeste innen dramapedagogikken – at den voksne kan være en medspiller for barna.

2.2 Nyere strømninger

Dramapedagogikken har gjennom årene vist seg å være følsomt for svingninger i tiden. Ulike syn har kommet og forsvunnet, og metoder og teknikker har blitt innført og forkastet like raskt. Men en nye interesse for barneteater var fra 70-tallet og utover kommet for å bli. Mange nye *frie* teatergrupper ble formet dette tiåret, og mange av disse engasjerte seg i barneteater. I Norge skjøt denne utviklingen fart spesielt på 1980-tallet. Det var gjerne store oppsetninger som ga lite rom for interaksjon mellom barn og aktører. I senere år har det blitt større satsing på barneteater i et mindre format – på intimsener. Kontakten mellom scene og sal byr da på helt nye muligheter. Det har vært en jevn økende interesse for scenekunst også for de helt små barna fra 0-3 år. Det har blitt en økt respekt for at små barn også har nytte av, og utbytte av, å oppleve kunst (Heggstad, 2012, s. 121f).

De sterke sosial-politiske strømningene som hadde vokst fram på 70-tallet, og snudd fokuset fra selvutvikling til forholdet mellom individ og samfunn, dempet seg igjen, og nye prosesser for å styrke dramafagets estetiske identitet og vekke interessen for drama som kunsthøgskole ble mer gjeldende. Barns evne til å motta og være deltakende i en estetisk opplevelse var lenge undervurdert, noe som gjerne resulterte i forenklete budskap, didaktiske intensjoner og påståelighet

fra de voksnes side. I drama-arbeid med små barn fikk de nye estetiske impulsene i tiden innvirkning på barnas mulighet til å skape sine egne tolkninger og eget meningsinnhold ut fra opplevelsene og erfaringene de gjorde seg (Hernes et al, 2010, s. 65). Boken «Med kjærlighet til publikum» fra 2010 ble skrevet i etterkant av et massivt satsningsprogram regissert av Norsk Kulturråd. Intensjonene med prosjektet *Klangfugl* (2000-03) var å vise viktigheten av å la små barn møte kunst og kultur av høy kvalitet (Heggstad, 2012, s. 122). På dette tidspunktet var allerede *den kulturelle skolesekken* (2001), et godt innarbeidet statlig tiltak for barn mellom 6-18 år. Med prosjekter som *Glitterbird- Art for the very young*¹¹(2003-06) og *Klangfugl*, ble et fokus i større grad rettet mot de yngste barna. «Med kjærlighet til publikum» har blitt en viktig guide om kunst for barn i alderen 0-3 år, og fokuserer på små barns like store rett som voksne til å oppleve og bli utfordret av kunst.

Historisk sett virker det som de fleste teorier som handler om lek, har sett på lek som noe barnet «ordner» selv. Den voksne skal ikke være deltaker i leken, men mer som en ytre påvirkning – bidra med materialer og aktiviteter. I sammenheng med de nye strømningene innen kunst for barn, kunne man her også se en endring av pedagogens rolle. Det ble mer vanlig med voksen deltakelse i leken, og et tydeligere samspill mellom barn og voksen – de skulle ikke lenger «bare» stå på sidelinjen (Lindqvist, 1996, s. 49f). I moderne barnehage-pedagogikk har man gått videre fra spørsmålet OM samhandling skal foregå mellom voksne og barn i leken, til å stille spørsmål om hvordan man kan ta hensyn til barnets perspektiv i relasjonen mellom barnet og den voksne. For det vil alltid være en relasjon. Om styringen overlates helt til barna, slutter samspillet. Et samspill forutsetter at det er noen å spille med. De voksne må være oppmerksomme på og respondere på signaler fra barna, og kunne ta utgangspunkt i og følge opp barnas initiativ (Hernes et al, 2010, s. 41). For å få til dette på en god måte bør de voksne også forstå lekens dynamikk og struktur, og ha kunnskap om barn og om kommunikasjon. I takt med oppblomstringen av kultur-tilbud til små barn, har flere lek-forskere de siste tiårene gått dypt til verks for å forstå lekens skjulte strukturer, og da spesielt den dramatiske leken hos barn. Videre skal jeg se nærmere på noen av de mest fremtredende forskerne på dette feltet og deres forskningsfunn.

2.2.1 Rollelekens estetiske betydning

Eli Åm var en foregangsperson når det gjaldt forskning på skjulte strukturer i barns lek, og det å prøve å forstå leken ut fra et barneperspektiv. Tilsynelatende spontan lek regisseres på måter som ikke alltid er tydelige eller naturlige for voksne, da er det vår oppgave å prøve å avkode leken slik at

11 Scenekunst-prosjekt finansiert av EU-programmet Culture 2000, informasjon hentet fra:
<http://www.dansdesign.com/gb/>

man som voksenperson i større grad kan se og følge barnets perspektiv på leken, på omgivelsene sine og i sitt liv. For å kunne se på lekens estetiske betydning, må man først kunne forstå lekens dynamikk. Åm forklarer lekens vesen som en spontan frem-og-tilbake bevegelse der barna spiller på hverandres impulser. Leken kan ha mange dimensjoner og aspekter der barna kan kommentere og tolke, og dermed åpne leken for nytolkning, utfordring og endring av relasjoner. Gjennom det Åm kaller *regiplanet* kan barna styre det som skjer, og opptre som subjekter. Samtidig er objektene, de som styres, dem selv. Åm bruker teoriene til Helen Schwartzman¹² når hun skal forklare dette aspektet. Schwartzman legger vekt på at leken kan analyseres som en «tekst», der de lekende opptrer både som objekt og subjekt, og der det er mulig å samtidig *være seg selv* og *ikke være seg selv* (Åm, 1989, s. 76ff). Åm satte i sin forskning spørsmålsteget ved hva barn oppfatter som *virkeligheten*, i forhold til de voksnes perspektiv på *virkeligheten*. Hva slags kompetanse burde barna opparbeide seg for å fungere innenfor lekens usagte regler og normer?

Åm fokuserte i stor grad på strukturene som ligger bak rolleleken og hvordan barna bruker ulike «lag» eller fiksjoner for å drive leken framover, men den estetiske betydningen av leken går hun ikke i særlig grad inn på. Den norsk-canadiske lek-forskeren Faith Gabrielle Guss har tatt et skritt lenger enn Åm når det kommer til analyse av barns rollelek, sett i et estetisk perspektiv. I sin PhD-avhandling *Drama Performance in Children's Play-culture: The Possibilities and Significance of Form* (2000) analyserer hun lekens estetiske dimensjon, og fokuserer på barnas lek-dramaturgi - hvordan barna komponerer og uttrykker sine indre forestillinger i symbolsk og dramatisk formspråk. Hun sammenligner lekens dramaturgiske prosess med teaterproduksjoner innenfor performance-teatergrupper. Det som kan være interessant å trekke ut fra Guss sitt arbeid i denne sammenhengen, er hvordan barna bruker sin lek-kompetanse i rolle-leken til å stille spørsmål ved og transformere det de tidligere har opplevd. Gjennom leken kan de snu den normative verdenen på hodet med perspektiver som gir uttrykk for et eget ståsted.

Som Åm, forklarer også Guss lekens dynamikk som frem-og-tilbake-bevegelser som oppstår mellom impulser. Både Guss og Åm er inspirert av Hans-Georg Gadamer sine teorier om lek. Barna er *i* leken, de hengir seg helt til lekens pulserende bevegelser. Leken blir en fellehandling som betinges av de enkeltes bevegelser, samtidig som leken blir subjektet, ikke de lekende (Åm, 1989, s 53). Mens de er i leken opptrer de både som tilskuere og «performere» samtidig. De griper, og gripes, av egne og hverandres formmessige og tematiske innfall. Så samspiller de i relasjon med disse. Det Guss ønsker å vise er at barna, i sin lek, leker både med form og mening. Mens de leker undersøker, fortolker og uttrykker de det som ligger i deres indre forestillinger, samt det som oppstår umiddelbart i leken (Guss, 2004). Barna blir hverandres

12 Antropolog Helen Schwartzman har utforsket lek og barns utvikling ut fra et antropologisk forskningsfelt

lekegjenstander. De spiller på hverandre og skaper dialog der målet ikke ligger utenfor, men *i* selve bevegelsen mellom de lekende.

2.3 Barns lek-dramaturgi

Det finnes mange måter å tolke og forske på lek. Å skulle sammenfatte alle de ulike teoriene på dette feltet ville tatt større plass enn det som er til rådighet her. Jeg vil derfor prøve å gi et innblikk i de momentene jeg ser på som viktige i forhold til utviklingen av barnets dramatiske og sosiale lek, og ta for meg leken som er mest representativt for 2-åringens lekeatferd.

Det finnes mange ulike former for lek, og gjerne er det forskjellige typer lek som er fremtredende i barnas ulike aldre. Men uansett om et barn er 2 år eller 5 år, vil nok fantasi og skapertrang prege barnets virkelighetsoppfattelse. Barn i 2års alderen står på terskelen til å i større grad utforske den dramatiske og sosiale leken, de «kler på seg» roller, tar vesken under armen og drar på «jobb». Gjentatte ganger. Barn er meddiktende – de imiterer, gjenskaper og skaper på nytt. Gjennom symbolske handlinger blir ting og personer representert, fremkalt av assosiasjoner, forestillinger og indre bilder av disse (Hernes et al, 2010, s. 29). Gjentakelser er veldig vanlig i små barns lek. En grunn kan være at det skaper gode forventninger, men samtidig henger det kanskje sammen med muligheten til å bli kjent med noe som er komplekst for barnet. Gjennom gjentakelsene kan de oppnå en stadig dypere forståelse for noe. Om gjentakelsen i tillegg har en viss utvikling eller progresjon, kan det igjen skape helt nye dimensjoner til opplevelsen (2010, s. 61).

De valgene barn gjør i leken er gjerne gjort ut fra et utall assosiasjoner og impulser. Uttryksformer og virkemidler velger de helt intuitivt i forhold til det som best gir fremgang i leken og i utforskningen av fenomener. De kan ta elementer og aspekter fra ulike opplevelser og sette disse sammen og skape noe helt nytt (Hernes et al, 2010, s. 124). For små barn, som ikke har et velutviklet verbalt språk enda, blir leken uttrykt kroppslig, fysisk og intuitivt. Det non-verbale aspektet blir viktig, som stemmebruk, kroppsholdning og ansiktsuttrykk. Allerede fra barna er veldig små, kan de gå inn og ut av ulike dimensjoner, eller fiksjoner, i leken. De konstruerer en *virkelighet*, og i denne sammenheng bruker Kari Heggstad, forfatter av «7 veier til drama», et begrep hun kaller *barnets naturlige spillkompetanse*. De går inn og ut av fiksjonen etter behov, men dette krever en viss lekekompetanse (Heggstad, 1998, s. 43).

2åringene er ved sin spede begynnelse når det gjelder den dramatiske leken, de har enda ikke i stor grad utviklet sine ferdigheter med hensyn til anvendelsen av symbolske uttrykk og formspråk. Virkelighet og fantasi går mange ganger i ett for barn i den alderen, noe som gjør at de ikke enda kan skille mellom på *liksom* og på *ordentlig*. For eldre barn, som er tryggere i rammene for den dramatiske leken, utarter leken seg gjerne som en historie som skapes mens de leker. Barna

tar på seg ulike roller, og kan gå fra å være seg selv til å bli kommentator, scenograf, skuespiller, instruktør, publikum m.m. Rollene skifter raskt i leken, og det faller ofte barna helt naturlig. De er flinke til å signalisere når de er i spill og når de ikke er i spill. De klarer lett å skille mellom fiksjon og virkelighet (Heggstad, 1998, s. 43f). Dette er en kunnskap og forståelse for leken som 2åringen har til gode å lære seg.

Heggstad viser til ulike faser i utviklingen av den dramatiske leken. Til å begynne med er det *herming*, der barnet gjør som en annen – samtidig. Deretter kommer *imitasjonen*. Da veksler barnet gjerne fra figur til figur, og utfører operasjoner slik en husker dem eller slik de tror de var. Etter hvert utvikles evnen til å «være» en annen – ikke bare kopiere en annen. Da vokser behovet for å kle seg ut og forandre utseendet, og *identifiseringsevnen* utvikles. Man går da inn i et samspill med andre lekende, og rolleleken blir en *sosial lek* (Heggstad, 2012, s. 45). Men dette er en kunnskap som ikke kommer av seg selv. Barn som leker lite, er usikre på seg selv, og av uvisse grunner ikke klarer å forstå lekens «koder», kan ha vanskeligheter med å få innpass i den sosiale leken. Det er derfor viktig å skape gode forutsetninger for barna til å opparbeide seg sin egen lek-kompetanse (Åm, 1989).

2.4 Det kompetente barnet

Den nye forskningstradisjonen som hadde sin spede begynnelse på 70-tallet så på barnet som et kompetent vesen. Det vektlegges at barnet, fra de er spedbarn, har en iboende kompetanse som de aktivt bruker for å bli kjent med seg selv og sin omverden, og at horisonten hele tiden utvides. Dette mener jeg kan ses i sammenheng med Brian Ways ideer omkring barnets ekspansjon utfra egne forutsetninger (Se **figur 1**, s. 17). Kompetansebegrepet handler ikke om at barn skal klare seg selv og ikke trenger de voksnes impulser, begrepet retter seg i større grad mot barnets *søken* etter kompetanse. Noe som får barn til å alltid søke mot nye sider ved tilværelsen, de søker intuitivt mot utfordringer som kan gi dem nye erfaringer og innsikt. Ved å ta inn, fortolke, bearbeide og lagre sanseinntrykk og nye erfaringer, kan barnet overføre disse erfaringene og bruke dem i nye situasjoner. De utvikler evnen til å gå inn og ut av sosiale samspill, de skiller mellom seg selv og andre, har evne til imitasjon og utvikler evnen til identifikasjon og empati. Gjennom dette utvikler de en sosial kompetanse (Hernes et al, 2010, s. 27ff).

Forfatterne av boken «Med kjærlighet til publikum» søker å sammenfatte det moderne synet på barn og hvordan barneteater kan utvikle seg i tråd med dette. De fokuserer på barnet som et kulturelt vesen, som bør tilbys kulturtilbud som innbyr til eksistensielle opplevelser for barna i livene deres her og nå. Som nevnt tidligere har kunst for barn tradisjonelt sett vært preget av didaktiske hensikter, det skulle være læring og forberedelse til voksenlivet. Nå har en mer

barneperspektivert kultur vokst fram. Barna skal oppleve seg forstått og bli tatt «på alvor». Kulturell isolasjon hang gjerne sammen med en undervurdering av barna, men dette er iferd med å snu (2010, s. 16). For at de voksne skal kunne forstå noe av barnas verden, må man ha vilje til å lytte, forstå, forsterke og bekrefte i en dialogisk kommunikasjon sammen med dem. Da bør de voksne i utgangspunktet se på barnet som fullverdige sosiale og kulturelle aktører. Slik kan de igjen skape gode forutsetninger for møtet mellom barnet og kunsten. Lise Hovik skriver at voksne som ønsker å kommunisere med de minste må innta en åpen, lyttende og mindre målrettet holdning. Slik kan man skape gode forutsetninger for kunstmøter med små barn (Hovik, 2012).

2.5 Barn som kulturelle og sosiale aktører

Gunilla Lindqvist argumenterer for en estetisk revolusjon i pedagogikken i sin bok «Lekens muligheter». Hun hevder at det finnes et grunnleggende estetisk mønster i barns lek, og at leken kjennetegnes ved at barnet kan bryte opp forbindelsen med en ting og dens egenskaper, og gi den et nytt innhold og en ny mening. De voksnes oppgave blir å bygge et lek-miljø der barna kan utfolde seg, der de i sitt eget tempo får utforske, bli kjent med og videreføre impulser de har fått gjennom for eksempel en kunstnerisk opplevelse. Også Lindqvist fremhever Schwartzman sine teorier omkring barns lek og de transformerende kvaliteter leken innehar. Leken er foranderlig og mangetydig, og er hele tiden i et dynamisk forhold til sine omgivelser (Lindqvist, 1996, s. 29).

Helen Schwartzmans betraktninger omkring lekens unike vesen er konsist forklart i Rasmussen (1990). Der står det beskrevet at leken ikke «bare» er en reproduksjon av virkeligheten, eller en etterligning, slik man gjerne så på leken tidligere ut fra et Aristotelisk syn. Enhver imitasjon er «farget», har en intensjon, av et spesielt individ i en spesiell situasjon. Lekende barn skaper ikke en fordreining av virkeligheten, de skaper sin egen «virkelighet». Når barn leker, bruker de sin egen stemme, sin egen tilstedeværelse i verden, til å utfordre kulturen de står i. Leken gir barnet rom til å utvikle og uttrykke emosjonelle, sosiale og kognitive systemer (Rasmussen, 1990, s. 94f).

Leken er en egen kulturform med egne karakteristiske trekk, men som samtidig henter impulser fra omgivelsene og den kulturelle konteksten. Dette er ihvertfall en av hovedbetraktningene fra de kulturanthropologiske teoriene, som også Schwartzman er en del av. I denne tradisjonen har barnets egen kultur en spesiell status som en kultur skilt fra voksenlivet og de voksnes kulturytringer. Det er barnets eget perspektiv som gjelder (Lindqvist, 1996, s. 57). Lindqvist bygger på Vygotskij sine teorier om lek. Han ser på lek ut fra en kulturell synsvinkel. Han ser leken som den viktigste kilde til utvikling av tanke, vilje og følelser hos barn. For å kunne skape noe nytt må man ta i bruk kreativiteten sin, fantasien sin. Vygotskij skiller ikke mellom kreativ evne og fantasi, det ene ER det andre. Gjennom fantasi tolkes erfaringer og følelser. Større bevissthet

forener følelser med betydning og mening, tanke og følelse hører sammen. Fantasiprosessen er en tolkningsprosess som innebærer forvandlinger, distinksjoner, omgrupperinger, fortetninger og utskeielser (1996, s. 69). Gjennom leken tolker barna sine opplevelser og gir dem liv – de dramatiserer – og dette er igjen med på å utvikle deres oppfattelse av virkeligheten.

2.5.1 Lek og kultur

Kultur kan sies å være en nedarvet tradisjon, noe som inngår i vår felles historie og forståelse av verden. Det er ikke mulig å være original innenfor et kulturelt område uten å på en eller annen måte bygge på en tradisjon. Barns lek vil også alltid befinne seg innenfor en større kontekst eller ramme - det kan være kulturen de voksne legger føringer for i barnehagen, hjemme eller kulturen i barnegruppen. Deres lek-kultur kan påvirkes av mange faktorer, blant annet de kulturproduktene vi legger ut for dem. Det påvirker igjen deres rolle som sosiale og kulturelle aktører (Hernes et al, 2010, s. 19). Barn er nemlig ikke bare «bærere» av «gammel» kultur, de har en egen kulturproduksjon, og den bør stimuleres og gis næring til av omgivelsene.

Vygotskij¹³ teorier er tidlige, men fremdeles aktuelle i dagens kunst-pedagogikk. Gjennom leken kan barna hevde seg og utfordre de satte normene for sin egen hverdag. De utvikler sin egen bevissthet om verden og fenomenene i den. Han skiller mellom begrepene *reproduksjon* og *produksjon*, det førstnevnte hører sammen med hukommelsen og er også viktig, men produksjonen (kreativiteten) er det som gjør mennesker i stand til å skape noe nytt. Alle er født med en kreativ evne, noe han mener er det samme som fantasi. Han sier også at fantasi og virkelighet ikke står i et motsetningsforhold til hverandre, de er heller to sider av samme sak. Jo rikere virkelighet, desto større muligheter for fantasi og omvendt (Lindqvist, 1996, s. 69).

Mer kulturanthropologiske studier ser også leken som en egen kulturform med egne karakteristiske trekk, som henter impulser fra omgivelsene og den kulturelle konteksten. Forskjellen fra for eksempel Vygotskij er at det kunstnerlige og fiksjonelle kan risikere å få liten plass i slike studier av lek. For ham er leken et dynamisk møte mellom barnets indre (følelser og tanker) og den ytre virkeligheten. Hva kan vi kalle dette «møtepunktet»? Den britiske psykoanalytikeren Donald Winnicott, sier at lek hverken er et spørsmål om indre psykisk virkelighet eller et spørsmål om ytre virkelighet. Leken befinner seg verken inni eller utenfor, men i *det potensielle rommet* - et område som ligger mellom individets indre virkelighet og den felles virkelighet som ligger utenfor individene (Winnicott, 2003, s. 108). Han sier videre at bruken av dette «rommet» er bestemt av den enkeltes livserfaring. Området er et produkt av den enkelte persons opplevelser i det eksisterende

13 Russiske Lev. Vygotskij(1896 – 1934) regnes som en av de første teoretikere som la vekt på mennesket som et kulturvesen som utvikler seg gjennom sosiale og kulturelle kontekster.

miljøet. Kulturopplevelsen er også plassert i det *potensielle rom* mellom individet og omgivelsene. En kulturopplevelse begynner med det kreative liv, som først kommer til uttrykk i lek (2003, s. 156).

2.5.2 Lek og kunstnerisk kreativitet

I Reggio Emilia sin pedagogiske filosofi går de ut fra at det ikke finnes en objektiv virkelighet, vi konstruerer vår egen subjektive virkelighet ut fra våre erfaringer og vår måte å oppfatte omverdenen på. Ulike tolkninger er derfor uunngåelig. Dette kan ses i sammenheng med fenomenologisk tenkning - jeg er meg bevisst at verden består av en mangfoldighet av virkeligheter (Collin og Køppe, 2003, s. 125). I Reggio-tradisjonen fokuseres det på at barna skal arbeide ut fra egen motivasjon og interesse. Kunnskap innebærer kreativ aktivitet hos et subjekt. Denne tradisjonen er inspirert av arbeidet til den brasilianske pedagogen Paulo Freire. I et kunstnerisk prosjekt skal barna være subjektet, ikke emnet. Emnet er bare et hjelpemiddel for barnet til å eksperimentere seg fram til fremgangsmåter, strategier, identitet og utforskningsmetoder (Barsotti, 1998). I en dramapedagogisk sammenheng innebærer dette at man ved innføringen av et prosjekt, ikke kan vite eller planlegge veien videre for mye på forhånd. Det avhenger nemlig i stor grad av hva barna velger å fokusere på og har videre interesse for å undersøke nærmere gjennom leken og kreative aktiviteter.

Vygotskij forklarer barns kreativitet som annerledes enn de voksnes gjennom det at barn enda ikke har kategorisert de ulike kunstartene, slik de voksne spesialiserer og separerer. Barna skiller ikke mellom poesi og prosa, historien fra dramaet. De tegner og forklarer samtidig, spiller teater og skaper samtidig teksten til sin egen rolle. Dette mener han er en forberedelse til kunstnerisk kreativitet (Lindqvist, 2012, s. 71f). Winnicott skriver at man gjennom lek får brukt av hele sin personlighet, og at man gjennom å være kreativ utvikler selvet. Barn *trenger* å leke. De *trenger* å få utfolde sin fantasi og utfordre omgivelsene med sin egen meningsdannelse – Slik utvikles de som mennesker og som kreative vesener (Winnicott, 2003).

2.6 Oppsummering

Utgangspunktet for den teoretiske framstillingen som nå er gjennomgått, var et ønske om å formulere en kunstpedagogisk plattform som praksis kan ses i forhold til. Det har jeg gjort ved å danne meg et oversiktsbilde på dagens kunst-pedagogiske tenkning om små barn, og ved å se på strømningene i tiden som har ledet fram til den moderne tenkningen. Diskursene omkring lek, kunstformidling og pedagogikk er mangfoldige og komplekse felt å bevege seg innenfor som forsker, spesielt om man forsøker å forene disse ulike fagfeltene omkring en felles tematikk. De

praktikere og teoretikere jeg har fokusert på for å danne et «bakgrunnstepp» for masteroppgaven, er bare noen blant mange, men jeg har valgt å ta utgangspunkt i de jeg så på som relevante i forhold til de forskningsspørsmål jeg har satt meg.

Barnets kulturelle, sosiale, og personlige utvikling og kompetanse er tre nøkkelbegreper i oppgaven, og i oppsummeringen skal jeg forsøke å tydeliggjøre kapittelets innholdsmessige essens omkring det som omhandler disse tre begrepene. Avslutningsvis ser jeg fremover mot analysen og hvilke hovedmomenter jeg ser for meg å behandle der og trekke ut omkring de tre ulike utviklingsområdene.

2.6. 1Kulturell, sosial og personlig utvikling

På 1960-tallet ble det i dramapedagogikken lagt vekt på at arbeid med drama skulle være personlighetsutviklende, og dette var grunntanken i mange av lekteoriene som ble valgt som grunnlag da. Fokus på resultatet/forestillingen ble byttet ut mot et større fokus på selve prosessen - veien skulle være målet. Disse tankene sammenfaller med en endring i synet på barn og barns lek. Barnet ble plassert i sentrum for egen utvikling og læring. Som Slade (1954) skrev: «barnaturen er i seg selv original og kunstnerisk skapende». Det pedagogiske selvutviklingsidealet som nå fikk et sterkt fundament i arbeidet med barn og drama, så på drama som et middel for å hjelpe mennesker i deres utvikling. Dette kan vi se gjennom Way (1967) sin personlighetssirkel, der fokuset ligger på å oppdage og utforske sine egne muligheter, evner og forutsetninger – først uavhengig av andre mennesker - etter hvert som man går utover i sirkelen blir det snakk om å forholde seg til menneskene rundt seg og til sine omgivelser. Det viktigste og mest elementære var likevel den *personlige utviklingen*, og hvordan drama kunne bidra til dette gjennom de faktorene som inngår i drama-arbeid. Lek var noe som lenge ble sett på som noe barnet kunne gjøre selv, innblanding fra voksne var ikke hensiktsmessig. De skulle observere leken, og eventuelt bidra med ytre faktorer, som gjenstander og materialer, som la til rette for den egen-styrte leken mellom barna.

I praksis kan man si at den dramatiske leken er kognitivt utviklende. Barna utvikler begrepsforståelse, utvider ordforrådet sitt og aktiviserer språket. Samtidig er små barn fysiske og kroppslige, og gjennom leken får de mulighet til å teste og utfordre kroppens grenser og utvikle seg motorisk. En personlig utvikling hos barnet handler med andre ord om både en indre emosjonell utvikling, samtidig med en fysisk og kroppslig utvikling. Donald Winnicott (2003) mente at man ikke kunne snakke om en personlig utvikling hos mennesket uten å se på konteksten og den kulturen som man omgir seg med. Utviklingen skjer i møtet mellom de personlige, indre faktorene og ytre, sosiale påvirkninger – i *det potensielle rommet*.

Den dramatiske leken har mange ulike faser, og utvikler seg og blir mer kompleks jo

eldre barna blir og utfra leke-kompetansen de opparbeider seg underveis. Etter hvert som barna utvikler empati og identifiseringsevne, går de i større grad inn i et samspill med de andre lekende, og rolleleken blir en sosial lek. For at barna skal kunne ha en god *sosial utvikling*, må også gode betingelser for lek være til stede. Først og fremst trenger de andre barn og voksne som medspillere og betraktere i leken, men også rommet må kunne innby og inspirere til sosial lek. Barn har selv en iboende skaper- og utforskertrang, og søker intuitivt mot utfordringer og erfaringer som kan bidra til utvikling og forståelse. Slik utvikler de også evnen til å gå inn og ut av sosiale relasjoner. Uansett alder har mennesker et behov for å realisere seg på det sosiale plan. Åm (1998) sier at leken *kan* ha dårlige vilkår, det kan være i begynnelsen av et bekjentskap eller mangel på forutsigbarhet og sosial struktur i en barnegruppe. Da er det viktig at de voksne kan forstå lekens dynamikk og barnas ståsted slik at de kan veilede og være medspillere for barna i leken, og slik, sammen med barna, bygge opp en god leke-kultur. Det er den voksnes ansvar å legge til rette for trygg lek, og oppfordre til skapertrang og fantasi. Heggstad (1998) forklarer at sosial utvikling kan knyttes til treningen barnet får i samspill og samhandling. Et barns sosiale utvikling skapes med andre ord i fellesskap. De må lære å innrette seg, utøve selvkontroll og regulere sin egen atferd i forhold til andre mennesker. For barnet innebærer det å tilegne seg sosial kompetanse også det å kunne opparbeide seg en spill-kompetanse, altså å kunne opprettholde leken, skape et felles fokus og få en bevissthet omkring fiksjon, fantasi og virkelighet. Ettersom lek er en så vesentlig del av barnets hverdag, kan man bli stående på sidelinjen i sosiale relasjoner om man ikke forstår «kodene» i leken.

Et barn er et estetisk og kulturelt kompetent vesen. I sammenheng med at dette synet har blitt mer fremtredende de senere årene, har det også skjedd forandringer innen barneteater, lek-pedagogikk og synet på de voksnes rolle i forhold til barna. En tidligere kulturell isolasjon har blitt byttet ut med tanker om at barn i like stor grad som voksne har krav på gode kulturtilbud, samtidig som at man vil øke respekten for at små barn også har utbytte av kunstopplevelser i samfunnet. Dette er en utvikling som har ekspandert i løpet av de siste 20 årene. De tradisjonelle didaktiske oppsetningene fra 80-tallet for barn, har gradvis blitt byttet ut med en mer barneperspektivert kultur der fokuset er å skape kunst som aktiviserer tankene og følelsene deres og innbyr til eksistensielle opplevelser i livene deres her og nå - ikke som en forberedelse til det voksne liv (Heggstad, 2012). De kulturproduktene vi tilbyr barna kan igjen påvirke deres egen kultur-produksjon i leken, derfor er det viktig å skape gode kunst-opplevelser for dem.

For å tilrettelegge for *en kulturell utvikling* hos barnet, er det viktig at de voksne er oppmerksomme på og responderer på signaler fra barna, og kan ta utgangspunkt i og følge opp barnas initiativ. Leken ER en egen kulturform, men den henter samtidig impulser fra omgivelsene og den kulturelle konteksten. I samspill med hverandre, med voksne og med det kulturmøtet de får

med andre mennesker og situasjoner, gjensker og fornyer de den allerede eksisterende kulturen. Barn bør gis mulighet til aktiv deltakelse og involvering. Lindqvist (1996) snakker om en estetisk revolusjon i sammenheng med denne utviklingen. At barn har et grunnleggende estetisk mønster i leken sin, og at de skaper sin egen «virkelighet» gjennom leken. Vygotskij fokuserer på barns evne til å skape noe nytt gjennom leken og bruken av sin kreative evne. Gjennom leken utvikler de sin egen bevissthet om verden og fenomenene i den. Når små barn får oppleve teater, leke med dramatiske uttrykk og får muligheten til å uttrykke seg gjennom mange «språk», og kombinere disse i et lekende fellesskap og med ulike estetiske uttrykk, får de også utviklet egne kulturelle kategorier som samhandlingsgrunnlag. De bygger seg opp et meningsfellesskap.

2.6.2 Personlig utvikling

I sammenheng med barnas *personlig utvikling* vil jeg utforske nærmere hvordan voksenpersoner kan legge til rette for en personlig utvikling i en drama-pedagogisk setting, der barnet får muligheten til å skape tillit til seg selv, føle mestring og danne seg et selv bilde og en selvbevissthet. Samtidig handler personlig utvikling også om barnas tidligere erfaringer, hvordan de tolker og skaper mening ut av noe. På hvilke måter tar de ulike barna i bruk sine egne tanker og følelser i leken når de utforsker elementer fra forestillingen? Deres tilstedeværelse i *det potensielle rommet* kan være avhengig av barnas egen væremåte, tett forbundet med forventningene fra den omkringliggende konteksten. Jeg vil se nærmere på hvordan de kan danne seg en identitet i dette spennet mellom indre og ytre faktorer. Det er tre begreper jeg ser på som spesielt relevante i sammenheng med 2-åringenes personlige utvikling, som jeg kommer til å ta nærmere for meg i analysen: Erfaring, tolkning og meningsdannelse.

2.6.3 Sosial utvikling

Også innenfor barnas sosiale utvikling har de voksne en viktig rolle som støttespillere. Gjennom respekt, anerkjennelse og tillit kan de skape gode møteplasser for barna, der de kan delta og skape meningsfylte aktiviteter sammen. Jeg er derfor nysgjerrig på å utforske de voksnes rolle som medspillere OG rollemodeller i leken. Barnas interaksjon og samhandling, og i hvor stor grad de klarer å gå inn i aktive samspill med hverandre, er et annet aspekt jeg ønsker å se nærmere på. Hvilke «språk» bruker de for å oppnå kontakt med hverandre? Benytter de seg av teaterfaglige verktøy og formspråk i sin interaksjon med hverandre i leken? I analysen kommer jeg til å se nærmere på disse tre begrepene i sammenheng med sosial utvikling: Interaksjon, deltakelse og gjensidighet.

2.6.4 Kulturell utvikling

Barn skaper sin egen kultur ved å levendegjøre, fornye og aktualisere det de er opptatte av i den eksisterende kulturen de lever i. Jeg vil se nærmere på hvordan de kan skape seg en egen mening av nye fenomener ved å leke og formgi dette i fellesskap med hverandre i en drama-pedagogisk prosess. Ved å utforske ulike dramatiske uttrykksformer i denne prosessen, hvordan utvikler 2-åringene sin forståelse for den dramatiske leken i etterkant av teaterhendelsen? Hvordan utvikler de sin virkelighetsoppfattelse? Jeg vil også se nærmere på hvilken påvirkningskraft den eksisterende kulturen i deres daglige miljø har for deres utforskning i leken. Begrepene jeg ser på som spesielt interessante å ta for seg i analysen i sammenheng med barnas kulturelle utvikling, er: Virkelighet, fiksjon og fantasi.

3.0 Vitenskapssyn og metodiske refleksjoner

Metodiske valg og fremgangsmåter, forskningsdesign og vitenskapssyn er essensielle elementer av en forskningsoppgave, da disse avgjør forskningens utforming, forløp og troverdighet. Hvilke metodologiske tilnærminger jeg har foretatt meg gjennom denne forskningsprosessen, hvordan valgene jeg tok fungerte, og hva det har hatt å si for forskningsresultatet, presenterer jeg i dette kapitlet. Jeg tar først for meg hvilken metodologi og hvilket vitenskapssyn jeg bruker som bærende elementer i min forskning, før jeg går i dybden av forskningsprosessen – hvilke metoder jeg har brukt i innsamling av empiri, analysearbeid og skriveprosess.

3.1 Metodologi

I dette forskningsprosjektet ligger fokuset på menneskers opplevelser og erfaringer innenfor en gitt kontekst, og jeg som forsker skal forsøke å forstå og tolke meg fram til deltakernes perspektiv. Det falt seg derfor naturlig å skulle knytte forskningen min til den *kvalitative forskningstradisjonen*, et metodologisk rammeverk som gir meg mange metodiske verktøy i prosessen med å svare på mine forskningsspørsmål. Jeg beveger meg innenfor feltet *anvendt teaterforskning*, en forskningspraksis som i stor grad lener seg på den kvalitative metodologien.

3.1.1 Kvalitativ forskning

I mitt forskningsarbeid er det 2-åringers opplevelser og erfaringer under en teaterhendelse og i en dramapedagogisk medskapende prosess som står i fokus, og ettersom det er det menneskelige subjekt som står i sentrum, krever det et annet forskningsfokus og -behov enn om jeg skulle forholdt meg til rent teoretiske perspektiver. Som forsker skal man ta hensyn til enkeltindividene som er gjenstand for undersøkelsen og deres subjektive forståelse av verden, og samtidig ha en forståelse for at forskeren selv er et tilstedeværende, fortolkende individ i forskningsprosessen (Collin og Kjøppe, 2011, s. 299f,). I forskningsfeltet jeg befinner meg innenfor med mitt prosjekt, forskning på drama og teater i anvendte kontekster, har det blitt benyttet et mangfold av metodologiske vinklinger fra både samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning (Gjærum og Rasmussen, 2012, s. 45). For meg ble det naturlig å skulle knytte forskningen min til den *kvalitative forskningstradisjonen*, og det store spekteret av metoder som inngår der. Fenomenene som behandles innenfor disse metodene involverer det menneskelige subjekt. Dette skaper en unik uforutsigbarhet som gjør det umulig å definere og begrepsliggjøre fenomenene som undersøkes på forhånd. Å skulle fastlegge betydningen av noe i den spesifikke konteksten som de gjeldende fenomenene utforskes i, blir en del av selve forskningsprosessen (Collin og Kjøppe, 2011, s. 301).

Som forsker innenfor den kvalitative tradisjonen, er jeg kvalitativt til stede under hele

forskningsprosessen, både før, under og etter og innsamlingen av dataene. Jeg har med meg mine erfaringer og allerede fortolkede teorier inn i forskningsfeltet, og bærer med meg antakelser omkring forskningsspørsmålene jeg ønsker å finne svar på (Postholm, 2005, s. 25). Jeg har min egen referanseramme som jeg tolker ut ifra, analysene starter med andre ord med en gang jeg entrer barnehagen, og er ikke ferdig før jeg har fullført skriveprosessen. Jeg blir med andre ord det viktigste forskningsinstrumentet i egen forskning (2005, s. 86). Allerede før jeg lukket porten inn til barnehagen for å møte 2åringene som skulle delta i prosjektet, startet min forskningsreise. Det er en skapende prosess helt fra det første møtet. I dette forskningsprosjektet har jeg brukt noen av de mange ulike metodikkene innen det kvalitative forskningsfeltet, i kapittel 3.3 gir jeg en oversikt over disse og hvorfor de var hensiktsmessige for min forskning.

3.1.2 Anvendt teaterforskning

I dette masterprosjektet utforsker jeg hvilken verdi erfaringer fra en teateropplevelse og en dramapedagogisk prosess kan ha for målgruppen jeg studerer. I *anvendt teaterforskning* arbeider man ikke minst med å dokumentere, analysere og problematisere møter mellom teatermediets form og innhold, og den konteksten en som forsker velger å fokusere på. Deltakeren står i sentrum for forskningen, og i dette tilfellet er det 2åringene i en barnehage. Gjærum og Rasmussen (2012) beskriver anvendt teaterforskning slik: «Med et kulturteoretisk og -antropologisk blikk blir teatermediet betraktet som en estetisk språk- og dannelsingsform som tar del i samfunnets kulturproduksjon, ut over kunstinstitusjonen» (s. 11). Med andre ord går denne forskningspraksisen ut over den tradisjonelle offentlige «konvensjonelle» scenekunstarenaen, og tar i større grad for seg teaterpraksis i andre spesifikke kulturelle og samfunnsmessige kontekster. Helen Nicholson beskriver også *applied drama research*¹⁴ som en retning som kan innbefatte veldig ulike kontekster og miljøer der drama kan bidra til å utgjøre en forskjell, og beskriver pedagogiske settinger som en av disse. Teater er et verktøy for læring og utvikling, og pedagogisk sett er det viktig å understreke at kunnskap innenfor anvendt teater er en kroppsliggjort¹⁵ kunnskap (Nicholson, 2005, s. 29).

Forskningsfeltet jeg beveger meg innenfor, er en type forskning som bærer preg av å være ganske ny, med mange valgmuligheter og komplekse og arbeidskrevende prosesser (Gjærum et al, 2012). Fagtermen *anvendt teater* har oppstått på grunnlag av en interesse for å profesjonalisere en allerede godt brukt metodikk i mange settinger og ulike kulturelle og sosiale miljøer. Det er med andre ord et komplekst og sammensatt felt som har fått et fornyet navn, og det finnes enda ingen bestemt konsensus for hvordan termen skal brukes og anvendes (Nicholson, 2005, s. 3). Behovet for

14 *Applied drama/theatre* er den engelske betegnelsen for den norske oversettelsen *anvendt teater* (Nicholson, 2005)

15 Nicholson bruker begrepet *embodied knowledge*

oversikter og egne avgrensninger er stort og derfor måtte jeg tidlig i forskningsprosessen velge meg ut forskningsmetoder – dette for å kunne skape et forskningsdesign som var relevant for mitt forskningsperspektiv og min -praksis. I boken «Forestilling, fremføring, forskning – Metodologi i anvendt teaterforskning»¹⁶ står det «[...]at anvendt teaterforskning i sin utforming ofte implementerer teoretisk redegjørelse og fortolkning, empirisk praksisanalyse og forholdet dem imellom» (Gjærum et al, 2012, s. 13). Rekkefølgen teori, empiri og analyse oppsummerer godt hvordan masteroppgaven min er oppbygd, noe som igjen viser at den følger en utforming som gjerne brukes innen anvendt teaterforskning. For at jeg skal kunne vise til resultater som vil være gyldige og valide innenfor et forskningsmiljø, vil det være viktig å reflektere mine funn i et fagteoretisk perspektiv.

Innen anvendt drama-/teaterforskning er det sjelden en godt opptråkket vei å gå når en skal finne frem til forskningens metoder og design. Det finnes mange valgmuligheter, både når det gjelder vitenskapsteori, forskningsmetodologi og -fokus (2012, s. 25). En faktor som utfordret prosessen var at belyste fenomener i forskningen strakk seg over flere fagfelt utover den rent teatervitenskapelige disiplinen. I min forskning favner jeg om både lek-forskning og pedagogikk i tillegg til det dramafaglige aspektet. Det blir et sammensurium av ulike fagfelt og utfordringen ligger i å kunne dra nytte av de ulike områdene uten å miste fokus eller «tråden» mens man skriver. Dette er først og fremst en dramafaglig masteroppgave, noe som må kunne gjenspeiles i teksten.

3.2 En vitenskapsteoretisk tilnærming

Et vitenskapssyn kan ses på som et sett «briller» forskeren ser verden gjennom, som danner et utgangspunkt for forståelsen av forskjellige perspektiver og fenomener. Hvilke vitenskapssyn jeg legger til grunn for masteroppgaven, legger også premissene for de metodene jeg bruker til innhenting av empirisk materiale og i det analytiske arbeidet. Problemformuleringene jeg vil finne svar på, handler om menneskelige subjekts opplevelse og erfaringer i en kunstnerisk, dramafaglig og pedagogisk setting. For å kunne forstå hvordan et fenomen fremtrer for et individ, må jeg se det fra det individet sitt ståsted. I dette forskningsprosjektet har jeg derfor valgt en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring, som innenfor *kvalitativ forskning* i all hovedsak handler om forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes perspektiv, og beskrive verden slik den oppfattes av enkeltindividene.

16 Gjærum, R.G. Og Rasmussen, B.(2012) *Forestilling, fremføring, forskning – Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika Forlag

3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Som forsker innebærer fenomenologisk tenkning at jeg må være bevisst at verden består av en mangfoldighet av virkeligheter (Åm, 1989). For å kunne forstå hvordan et fenomen fremtrer for et individ, må man se det fra dette individet sitt ståsted. For noen andre, med et helt annet utgangspunkt, kan fenomenet fremstå på en helt annen måte. 2-åringenes livsverden, den virkeligheten de omgir seg med i sin hverdag, og deres for-forståelse av nye fenomener, er deres *væren-i-verden*. Dette er en før-vitenskapelig erfaringsverden som, gjennom opplevelser og erfaringer i deres eksisterende miljø, utgjør barnas forståelseshorison. Det essensielle å trekke ut fra den fenomenologiske tilnærmingen til forskningsprosessen, er forståelsen av at oppfattelsen av fenomener er påvirket av det menneskelige subjekts kroppslige, sosiale og kulturelle erfaringer og opplevelser i sin hverdag:

«Ved at fremlægge en fundamental model for den menneskelige eksistens, hvor subjektet forstås som en kroppslig, social og kulturel indlejret væren-i-verden, kan fenomenologien bidrage med en ramme, inden for hvilket humanvidenskaberne kan utfolde sig»

(Collin og Køppe, 2011, s. 137)

Den fenomenologiske modellen for menneskelig eksistens tar utgangspunkt i at fenomener er foranderlige og mangesidige, men man kan møtes til en felles forståelse av noe gjennom felles forståelseshorisoner. En felles kulturell danning kan bidra til å skape et slikt felles fundament å forstå fenomener ut ifra. Man kommer ikke utenom det menneskelige subjekt og vår felles livsverden når forskningsdata skal fortolkes og diskuteres (2011, s. 135). Men livsverden påvirkes av de teorier den er fundamentet for, de utfyller hverandre, slik teori og praksis smelter sammen i forskningen min.

Skal man forske på fenomener som omhandler menneskers handlinger, intensjoner, og formidling av noe til omverdenen, kreves det en fortolkningsprosess der man undersøker mennesker som tenkende, handlende og søkende individer. I min forskning vektlegger jeg barnas erfaringer slik de uttrykkes *her og nå*, i situasjonene som oppstår i teaterhendelsen og i den drama-pedagogiske prosessen. Likevel kan jeg ikke se bort fra barnas, og min egen, for-forståelse. All forskning, og all forståelse av fenomener, har sitt utgangspunkt i individets for-forståelse av det man undersøker. Hans Georg Gadamer (1900-2002) utviklet denne tanken om at all viten skjer ut ifra erfaringer vi har fra tidligere. For å forstå noe utenfor seg selv, må man først og fremst forstå seg selv, sitt liv og den verden man lever i. Dette er vår tause, levde kunnskap, vår *forståelseshorison* (Collin og Køppe, 2003, s.151). I en hermeneutisk tilnærming til forskningsarbeidet, ser man på all data som kan omformes til skriftlig materiale, som en *tekst* (Postholm, 2005, s. 99). I mitt forskningstilfelle er

teksten de opplevelser som erfares og dokumenteres under teaterforestillingen «Spurv» og i den dramapedagogiske prosessen innenfor barnehagens rammer. I analysen tolker jeg fortløpende barnas, og mine, erfaringer i et vekselspill mellom teksten som skapes der og da, og konteksten som teksten skapes i.

«Forståelsen av en tekst skapes i prosessen, hvor meningen i de ulike delene påvirkes av den totale forståelsen av teksten, slik den oppfattes. En nærmere undersøkelse av de ulike delene vil igjen påvirke den meningen forskeren finner i helheten, og denne vil sin tur øve innflytelse på forståelsen av de ulike delene»

(Dilthey, 1969 i Postholm, 2005)

Sitatet over summerer opp hvordan den *hermeneutiske sirkelen*¹⁷ fungerer. I en hermeneutisk fortolkningsprosess beveger man seg fram og tilbake, som i en pendelvirkning, mellom en forståelse av enkeltdeler og helheten av produktet (Køppe et al, 2003, s.145).

I en fenomenologisk tilnærming til forskningen vektlegges det å forstå deltakernes subjektive erfaringer med et fenomen. Postholm (2005) sier at det kvalitative forskningsintervjuet vanligvis er den eneste datainnsamlingsmetoden i slike studier. Men hva når deltakerne enda ikke har et velutviklet verbalt språk? Jeg kunne ikke foreta intervjuer med 2åringer. Jeg studerte deres fysiske og emosjonelle reaksjoner, kroppsspråk og stemmebruk, og lot det bli deres kommuniserende språk for meg å tolke. I denne sammenhengen ser jeg på en hermeneutisk fortolkningsprosess som spesielt viktig. Ved å knytte deres reaksjonsmønster og atferd opp mot konteksten, og prøve å forstå koblingen mellom de to i et prosessuelt vekselspill mellom helhet og enkeltdelene, ville jeg forsøke å oppnå forståelse for barnas opplevelse av fenomenene.

3.3 Min forskerrolle

Min tilstedeværelse som subjektiv forsker var avgjørende for den empiriske innsamlingen. Et av grunnelementene i kvalitativ forskning er nettopp det forskende subjekt, og hennes tilstedeværende bevissthet som beskriver og fortolker i situasjonen. Med en induktiv tilnærming er jeg inneforstått med at situasjonen og den kontekstuelle rammen rundt hendelsene er med på å forme forskningen (Collin et al, 2011, s. 375). Det var avgjørende å være bevisst konteksten og rammene rundt hver enkelt situasjon, men uten at øyeblikkene med den umiddelbare interaksjonen ble nedgradert. Samtidig er forskeren selv betinget av sin referanseramme, og tolker betingelsene i en situasjon ut ifra den. Forskningen jeg gjør blir dermed verdiladet på grunn av mine erfaringer, opplevelser og egne teorier. Jeg forsøker å forstå datamaterialet jeg samler inn, og skape mening ut av det, med

¹⁷ Også kalt *hermeneutisk spiral* - en evigvarende prosess som veksler mellom helhet og del

utgangspunkt i meg selv. Forskningen jeg gjør kan derfor aldri bli verdifri eller objektiv (Postholm, 2005, s. 26f). Jeg gikk inn i forskningsprosessen med noen allerede formulerte problemstillinger og antakelser, og ville undersøke disse i interaksjonen med barna.

Min bakgrunn som utdannet pedagog og min tidligere praktiske erfaring med barn i barnehage har i sammenheng med dette masterprosjektet påvirket tilnærmingen til min rolle som forsker. Jeg vil si at jeg har et to-delt perspektiv i dette prosjektet - fokuset forflytter seg mellom forskerrollen og meg som pedagog. Jeg innhenter empirisk materiale, dokumenterer, reflekterer og analyserer i min posisjon som aktiv forsker. Men jeg deltar også aktivt på en annen måte, gjennom min interaksjon med barna, i planlegging, tilrettelegging og utvikling av dramapedagogiske aktiviteter i barnehagen. Disse to rollene flyter over i hverandre underveis i prosessen, i sammenheng med hva jeg oppfatter som den naturlige rolle å innta i øyeblikket som oppstår. Jeg ledet den dramapedagogiske prosessen, og kunne derfor ikke innta en distansert rolle i samspillet som oppstod med barna.

3.3.1 Reflekterende praktiker

Som en aktivt deltakende aktør i feltet jeg har forsket på, både som pedagog, leder for aktivitetene og nærværende og tilstedeværende forsker, ble jeg selv en handlende og ansvarlig aktør i den *teksten* jeg forsket på og i. Innenfor et konstruktivistisk paradigme ses kunnskap som en konstruksjon av forståelser og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm, 2005, s. 21). Forskeren blir dermed også en del av meningsdannelsen som skapes. Derfor er det viktig at jeg har en selvreflekterende innstilling til de valg og avgjørelser jeg tar. Ved å reflektere i og over min egen forskningspraksis kunne jeg også endre fremgangsmåter, metoder og tilnærminger til feltet underveis i prosessen (Gjærum et al, 2012, s 29). Å reflektere over egen praksis kan bidra til at man som forsker ikke går i fellen av å oppsøke bekreftelse på egne antakelser og intensjoner, men forsøke å innta et bevisst og selvrefleksivt forhold til egne holdninger og ønsker for forskningsarbeidet sitt.

Donald Schön (1983) beskriver i sin bok «The reflective practitioner» hvordan man som profesjonell praktiker både reflekterer *i* handlinger man gjør og reflekterer *over* handlingen. I den dramapedagogiske prosessen med 2åringene, der interaksjonen mellom meg og barna bestod av umiddelbare impulser, lek og improvisasjon, foregikk refleksjonene *i* handlingen på et intuitivt plan. Erfaringene mine fra forskningsfeltet samsvarer med Schøns betraktninger:

«Although we sometimes think before acting, it is also true that in much of the spontaneous behavior of skillful practice we reveal a kind of knowing which does not stem from a prior intellectual operation»

Donald Schön, 1983, s. 23

I samhandling med barnegruppen måtte jeg stole på den tause uuttalte kunnskapen jeg allerede besitter gjennom tidligere erfaringer og kunnskaper. Slike refleksjoner befester seg gjennom mine handlinger i praksis, spesielt når det oppstår uforutsette og overraskende utviklinger og jeg blir nødt til å ta valg på stående fot (Schön, s. 25). Etter hver sekvens kunne jeg ta større grep om refleksjonene, og se tilbake på handlingene og reflektere over dem. Et grep som gjorde det mulig å foreta hyppige refleksjoner over handlinger var valget om å dele barnegruppen i to, slik at hver dramapedagogiske sekvens ble utført to ganger. Dette valget gjorde det mulig for meg å reflektere over det som nettopp hadde skjedd, og foreta eventuelle metodiske og pedagogiske forandringer og justeringer til den neste gruppen med barn skulle inn.

3.4 Metodiske refleksjoner

Hvordan dokumentere, analysere, tolke og formidle erfaringene fra forskningsprosjektet? Hvordan fange essensen av de store og små opplevelsene, øyeblikkene, møtene og hendelsene som oppstod i interaksjonen sammen med 2åringene? Hvordan skape et perspektiv som i ærligst mulig grad summerer opp mine funn og forskningsresultater? Jeg måtte finne en måte å dokumentere på som kunne følge prosessen på en levende, men samtidig så autentisk måte som mulig. Valget falt på en bred bruk av video-observasjon/dokumentasjon, samtidig som jeg gjennom fotokameralinsen ville forsøke å fange de små øyeblikkene mellom barna - i interaksjonen med hverandre, de voksne, med rommet og objektene. Dermed ble både video- og fotodokumentasjon en viktig kilde til mine refleksjoner og analyser underveis og i etterkant av feltarbeidet i barnehagen. I tillegg ble det fortløpende skrevet notater og beskrivende betraktninger av hendelsesforløpet. I etterkant av hver dramapedagogiske økt hadde jeg refleksjonsmøte med voksenpersonene som deltok i prosjektet.

3.4.1 Feltstudie

I uken før forskningsprosjektet med barna offisielt begynte, med forestillingen «Spurv» som utgangspunkt, foretok jeg en feltstudie i barnehagen. For å bli kjent med barnas hverdag, rutiner, lekekultur og de enkelte barna, var jeg tilstede og deltakende i de daglige gjøremålene og i leksekvensene hver dag i en uke. I tiden jeg oppholdt meg der, innhentet jeg empirisk data fra hverdagen i barnehagen i form av deltakende observasjoner, logg og videoopptak. Hensikten med dette oppholdet var å få en innsikt i, og forståelse for, barnas utgangspunkt og innfallsvinkel til

forskningsprosjektet de skulle delta i. Ved å oppholde meg på «innsiden» av feltet jeg skulle forske i, skaffet jeg meg samtidig en «tykk beskrivelse» av forskningsfeltet og deltakernes ståsted (Postholm, 2005, s. 122; Guss, 2000, s. 73). En inngående studie og beskrivelse av observasjonene fra feltet gjør det enklere å skulle analysere og tolke de handlinger som gjøres av deltakerne i forskningsstudien.

Feltstudiet kan ses i sammenheng med etnografisk metodikk, men i et mindre omfattende format enn en etnografisk studie. Postholm (2005) skriver at etnografi innebærer et studium av folks dagligliv over en lengre periode, at forskeren oppholder seg på forskningsstedet så lenge at det blir gode muligheter for å kunne forstå handlingene til de som studeres ut ifra deres eget perspektiv (2005, s. 45f). Ved å studere barnehagens dagligliv fikk jeg et innblikk i konteksten til *teksten* (se 3.2.1, s. 34) som jeg skulle forske på. Feltarbeidet som ble gjort i forkant av teaterforestilling og dramapedagogisk arbeid bidro også til å gi meg en større for-forståelse av gruppen, det miljøet og den kulturen jeg skulle forske på.

3.4.2 Deltakende observasjon

Det er en ganske utbredt strategi å bruke *deltakende observasjon* i sammenheng med forskning i barnehage. En av grunnene til dette er at man får et uformelt og tettere forhold til aktørene, at en får bedre tilgang til relasjoner og mekanismer i gruppen og til deltakernes syn (Heggstad i Gjærum et al, 2012, s. 232). Denne metoden ble en fordel for meg ettersom jeg også fungerte som leder for det dramapedagogiske arbeidet og aktivt deltok i interaksjonen med barna. Det gav meg mulighet til å ha en mer intuitiv og dynamisk tilnærming til rollen som observatør, og bevege meg nærmere/distansere meg fra handlingene når situasjonen krevde det. I noen sekvenser gikk jeg fra å være kun observerende til kun å delta, dette vekslet i sammenheng med hvilke dramapedagogiske grep jeg så på som nødvendig å innføre underveis i prosessen.

Som deltakende forsker kan man plassere seg på en skala mellom ytterpunktene *kun å delta* og *kun å observere* (Heggstad i Gjærum et al, 2012, s. 233 og Postholm, 2005, s. 64). Jeg bevegde meg frem og tilbake på denne skalaen, og vurderte kontinuerlig min posisjon i forhold til barna basert på deres reaksjoner og «feed-back»¹⁸. En konsekvens av at jeg ikke hadde klare rammer rundt min observatør-rolle, var at 2åringene gjerne ville ha en interaksjon med meg også i de sammenhenger jeg hadde valgt å innta en mer distansert, betraktende posisjon.

3.4.3 Video-observasjon i feltarbeidet

Ved å bruke videodokumentasjon hadde jeg muligheten til å fastholde noen av øyeblikkene i felt-

18

arbeidet, studere de flere ganger, nærlese dem og finne nye interessante oppdagelser i sekvensene. Det er likevel viktig å være klar over at et video-opptak ikke fanger virkeligheten, og bare kan vise et utsnitt av hva som skjedde i rommet. Jeg benyttet meg av et håndholdt kamera gjennom hele prosessen, og det som jeg subjektivt valgte å fokusere på i rommet avgjorde hva som vistes gjennom linsen. Likevel så jeg på video som den mest pålitelige metoden til å bevare hendelsene under forestillingen og de dramapedagogiske sekvensene i barnehagen. For at jeg skulle ha mulighet til å trekke troverdige konklusjoner i analysen av empirien, så jeg videobruk som «et tredje øye» som jeg kunne lene meg på i tillegg til mine egne observasjoner.

Et videokamera er et fremmed element for de fleste i deres daglige liv. Slik var det også for 2-åringene i barnehagen. De var ikke vant til å bli filmet mens de lekte, og dette kunne påvirke deres fokus og innlevelse i leken. Det var derfor viktig å introdusere dem for kameraet og gjøre det til en naturlig del av min tilstedeværelse, en slags forlengelse av meg, under mitt opphold i barnehagen. Videokameraet ble et viktig verktøy under uken med feltstudie. Da fikk barna mulighet til å bli fortrolige til både meg og kameraet. Jeg lot dem se inn i linsen, være nysgjerrige og utforske apparatet. Bevisstheten om kameraet var størst den første tiden, men etter hvert tenkte de ikke stort over dens tilstedeværelse. Det vil likevel alltid være noen som ikke helt klarer å slippe tanken om at kameraet er der, og vil rette sin oppmerksomhet mot linsen (Heggstad i Gjærum et al, 2012, s. 237).

Under hver av de fire prosjekt-dagene i barnehagen lot jeg videokameraet rulle og gå under alle sekvensene sammen med barna. Jeg benyttet meg av teknikken «note taker»(Heggstad, 2012), der jeg vinklet og zoomet det håndholdte kameraet inn på signifikante hendelser i øyeblikket. Dette gav meg muligheten til å nærlese barnas kroppsspråk og interaksjon med hverandre, studere hva slags mekanismer som kunne være viktige i deres lek og kommunikasjonsmønster. Jeg ville samtidig få med meg så mye som mulig av det «store bildet» av aktiviteten i rommet, og plasserte meg selv på utsiden av aktivitetene. Opptakene bærer preg av å være noe «rotete» og ufokuserte til tider. Kanskje burde jeg i større grad valgt hvilket fokus jeg ville satse på i prosessen med å innhente empiri, for å frembringe et mindre rotete og mer nøyaktig og fokusert videomateriale. Det ville kanskje vært mer hensiktsmessig i forhold til transkribering av det innhentede empiriske materialet.

Å skulle være deltakende observatør og samtidig bruke video-observasjon, er ikke en vidt utbredt metodisk fremgangsmåte. Jeg har sett eksempler på at det har vært gjort, spesielt i sammenheng med lekforskning og der fokuset er på barn og deres dramatiske lek. Faith Guss brukte video-observasjon i arbeidet med sin PhD-avhandling, men var lite deltakende under feltarbeidet der hun observerte barn i dramatisk lek (Guss, 2000, s. 86). Jeg har i mitt forskningsprosjekt valgt å bruke videodokumentasjon, samtidig som jeg er deltakende observatør. Jeg befant meg likevel på

ulike steder av skalaen under teaterforestillingen «Spurv» og de fire prosjektdagene i barnehagen. Under forestillingen ønsket jeg å innta en noe distansert rolle i forhold til kontakten med barna, slik at det ble enklere å filme deres reaksjoner på den sceniske handlingen samtidig som jeg filmet det som skjedde på scenen.

Som tidligere nevnt gir video-opptak av en hendelse bare et utsnitt av virkeligheten, og min vinkling under opptakene vil skape en subjektivitet som er vanskelig å unngå i innsamlingen av observasjonsdata. I noen forskningsmiljø er denne metoden blitt kritisert nettopp for å være for subjektiv og fortolkende (Heggstad i Gjærum, 2012, s. 237), som mye annet innenfor kvalitativ forskning. Det finnes ikke et krav om hvor mange timers opptak man skal ha for at forskningen skal oppnå en legitim standard, det viktige er hvordan materialet behandles. For å få tilgang til mest mulig relevant data og skape meg et så tydelig oversiktsbilde som mulig, valgte jeg altså å samle inn så mye filmmateriale som jeg kunne. Slik mener jeg at jeg fikk tilstrekkelig med materiale til å få belyst de spesifikke perspektivene jeg ønsket å undersøke videre i analysen.

3.4.4 Transkripsjon

Ved å transkribere video-opptakene klargjør jeg materialet for videre analyse. Video kan brukes for sine egne kunstneriske kvaliteter i noen sammenhenger, men i min forskningspraksis ble video-materialet jeg satt igjen med etter ukene i barnehagen, et verktøy som skulle lede meg i mitt skriftlige analyse-arbeid under og i etterkant av felt-arbeidet. Å transkribere kan være en omfattende og tidkrevende prosess, man må ta bestemmelser omkring hva man skal ta med og/eller utelate. Jeg valgte i utgangspunktet å skrive ned alt jeg kunne oppfatte av verbal kommunikasjon og fysisk aktivitet gjennom video-opptakene fra sekvensene i barnehagen. Jeg ønsket å skrive ned nøyaktig det jeg så og hørte i opptakene, uten å skulle fortolke innholdet. Det er viktig å opprettholde en tydelig presisjon i transkripsjonen av datamaterialet. Når et video-materiale transkriberes ned til skriftlig form, bør den være korrekt i forhold til sitater og hva den observerte faktisk uttrykker – det er påkrevd i akademisk arbeid (Heggstad i Gjærum et al, 2012, s. 241).

I transkripsjonen av den første felt-dagen i barnehagen valgte jeg å skrive ned alt som ble sagt og handlinger som ble gjort, noe som endte med femten sider transkribering av 1 times videomateriale. I etterkant av det massive arbeidet stilte jeg meg spørsmålet om dette var en hensiktsmessig arbeidsmåte for prosjektet og målsetningene mine? Jeg gjorde deretter et valg om å justere transkripsjonene til å innbefatte det jeg så på som hensiktsmessig for problemstillingen og tematikken for oppgaven. Jeg skrev derfor ikke ned alt jeg kunne observere gjennom kameralinsen, men gjorde et utvalg i forhold til hva jeg vurderte som relevant for den videre analysen. Mine egne vurderinger skaper en subjektiv tolkning av materialet, men som forsker må jeg også forholde meg

til formålet mitt med dokumentasjonen og trekke ut det jeg ser på som relevant. I sammenheng med dette kan jeg ikke unngå å trekke inn egne vurderinger og tolkninger. Ved en «tykk beskrivelse» fortolker en hva deltakerne kan ha ment med sine handlinger i et hendelsesforløp, og slik kan beskrivelsen bidra til forståelse av andre nærliggende fenomener (2012, s. 245). Transkripsjonene ble nedfelt skjematisk i et skjema der Hvem, Hva og Hvordan bestod av beskrivelser av det jeg fysisk kunne se og høre i materialet, mens kolonnen Hvorfor bestod av mine fortolkninger og betraktninger til det jeg så¹⁹.

3.5 Etske dilemma

Som forsker har man en forskningsetisk forpliktelse ovenfor de som deltar i prosjektet. I mitt tilfelle hadde jeg med en gruppe å gjøre som ikke selv kunne gi sitt samtykke til å bli observert, fotografert og videofilmet. 2åringene kunne ikke tale sin egen sak. Det var derfor viktig å innhente skriftlige godkjenninger fra foreldre/foresatte, og melde prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)²⁰, som ivaretar personvernet ved forskning her i Norge. For å ivareta barnas interesser og personvern var det viktig at jeg hadde kontroll på innhentede materiale, lagret det trygt og var påpasselig med å ikke vise det frem til andre. Dette var et viktig ledd i min etiske forpliktelse overfor barna, ettersom noe av materialet kunne inneholde sensitive opplysninger og kunne vise barna i sårbare situasjoner. Å anonymisere navnene var derfor også et viktig ledd i dette.

Jeg la fram en beskrivelse av prosjektet og mine intensjoner på et foreldremøte, og delte samtidig ut et skriv om godkjenning av videobruk som metodisk verktøy. Foreldrene var positive til meg og til gjennomføringen av et slikt opplegg i barnehagen, noe som var et viktig utgangspunkt for det videre arbeidet. Jeg så det som et viktig element at foreldrene følte seg inkluderte og ivaretatt gjennom forskningsprosessen. Jeg hengte derfor opp bilder etter hver dramapedagogisk økt, slik at foreldrene fikk et innblikk i hva barna deres gjorde under prosjektet med meg.

En del av studien går ut på å studere barns atferd. Er det etisk riktig å beskrive situasjoner der et barn viser seg i en sårbar stilling – er trist og gråter, er sint og slår? Her handler det om forskerens evne til å ta fornuftige og respektfulle valg og hensyn, og ha barnas integritet i tankene når hun former masteroppgaven. For hvem bør oppgaven være tilgjengelig for i etterkant? Skal foreldre og ansatte i barnehagen ha tilgang til teksten når det er muligheter får at de kan gjenkjenne situasjoner og barna det er skrevet om? Dette er spørsmål jeg har tenkt mye på når jeg har utformet analysearbeidet. Det finnes ingen enkle svar på dette. Det handler om å finne en god balanse mellom personvern og etiske krav og det å ivareta grunnleggende prinsipper for vitenskapelig forskning

19 Se Vedlegg 3 for eksempel på transkripsjon

20 Se side: <http://www.nsd.uib.no/personvern/>

(Kvale og Brinkmann, 2012, s. 90).

4.0 Empiri – Beskrivelser, oppdagelser og refleksjoner

Dette kapittelet tar for seg det empiriske materialet jeg har innhentet fra teaterforestillingen jeg så sammen med 2åringene som deltok i prosjektet mitt, og de fire prosjektdagene vi hadde i barnehagen i etterkant av forestillingen. Observasjonene jeg har gjort meg i sammenheng med barnas personlige, sosiale og kulturelle utvikling, legges fram her, og vil analyseres i kapittel **5.0 Analyse**, der mine empiriske «funn» vil ses i forhold til et fagteoretisk perspektiv. I gjennomgangen av innsamlet empirisk materiale tar jeg for meg prosessen fra begynnelse til avslutning, og starter derfor med forestillingen «Spurv» og avslutter med de fire prosjektdagene i barnehagen. Dagene med dramapedagogisk opplegg foregikk over en periode på fem uker, og ble planlagt og tilrettelagt med tanke på barnas progresjon og utvikling i leken, deres interessefelt og forståelse for og innsikt i de dramatiske aspektene ved leken.

4.1 Teaterforestillingen

Jeg, tre barnehageansatte og seks 2åringere drog til Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) for å se forestillingen «Spurv», en del av en teater-triologi skapt av Lise Hovik²¹ Dette er en teaterforestilling som er spesielt utformet for et veldig ungt publikum, som et tilbud til barn i alderen 0-2 år. I forestillingen var det et rikt lydlig bilde, med musikere som spilte og improviserte på flere forskjellige instrumenter, noe som skapte en god rytme og spenning til spillet. De tre skuespillerne skulle forestille fugler, og startet forestillingen med å spille på munnspill og «treffe» og hilse på hverandre. Skuespillerne snakket ikke verbalt språk, men brukte lyder i interaksjonen med hverandre og med publikum, samtidig som musikken skapte et lydlig bakteppe. De tre «fuglene» utforsket sine omgivelser, forholdet til hverandre, og var nysgjerrige på ulike fenomener rundt seg.

Scenerommet var omkranset av tunge, svarte scenetepper, belysningen var dunkel, med unntak av et opplyst «rede». Et stort filt-teppe lå rundt dette «redet», og skapte et naturlig midtpunkt på scenen. Andre sentrale sceniske elementer var papirstimler i en haug som «fuglene» badet i, lange tau som slynget seg rundt og under filt-teppet, og rekvisitter som rytme-egg, fjær og tovede strimler av ull som jeg forsto skulle forestille fuglemat/meitemark. Skuespillerne var i rolle som fugler hele tiden, men tilførte en ny dimensjon til spillet når de tok frem noen håndduke-fugler, og ga liv til dem i tillegg til å styre sine egne roller. Når skuespillet var ferdig, ble skuespillerne igjen på scenen, og alle kunne komme fram og kjenne på og utforske materialene som lå der, sitte sammen med skuespillerne og se på instrumentene som var blitt brukt.

21 Beskrivelse av teater-triologien «Du skal få høre fuglesang» finnes på side: <http://www.barnebokkritikk.no/fuglesang-med-gjenklang/#.VUxfntmko>

Salen var fullsatt med barnehagebarn, som satt på matter på gulvet langs den ene langsiden, og deler av den ene kortsiden, av rommet. Barna ble invitert til deltakelse blant annet ved at skuespillerne delte ut rytme-egg som barna kunne holde og riste på. De blåste fjær mot barna, og noen ganger prøvde barna å blåse tilbake. De voksne var på forhånd blitt oppfordret til å ikke stoppe barna om de ønsket å komme ut på scenegulvet og være mer fysisk/aktivt deltakende i handlingen der. Det var med andre ord ikke et krav om at alle skulle forholde seg rolig og stille, her kunne ungene få utfolde seg både kroppslig og lydlig om de ønsket det.

4.1.1 Reaksjoner fra 2åringene

Min oppgave under teaterforestillingen var å observere og filme barnas reaksjoner på det sceniske spillet, hvordan de forholdt seg til skuespillerne og de ulike virkemidlene som var tatt i bruk, og hvordan de tok innover seg inntrykk i rommet generelt. Det var viktig for meg å kartlegge reaksjonsmønsteret deres. Hva 2åringene virket fokuserte på under forestillingen kunne være utslagsgivende for min videre planlegging av prosjektdagene i barnehagen, samtidig som jeg da også lettere kunne se mulige sammenhenger mellom deres handlingsmønstre under forestillingen og deres videre opplevelse av prosjektet i barnehagen. Jeg kommer til å se både på generelle tendenser i barnegruppen og ulike reaksjoner fra enkeltbarn. De ulike barna har fått anonymiserte navn.

Fire av barna satt på matte på gulvet, mens to stykker satt på hvert sitt voksen-fang. I begynnelsen var det stillhet som preget gruppen, de fokuserte på lydene de hørte og skuespillerne som dukket opp på scenen. Etter hvert som det første «sjokket» og usikkerheten hadde lagt seg, så man tydelig hvor forskjellig barna reagerte og fokuserte på de ulike elementene ved forestillingen. De to som satt på fangene, fokuserte i stor grad på det som foregikk på scenen under hele sekvensen. De var stille, og gjorde store øyne. Det kan virke som den sceniske handlingen i størst grad var det som fanget deres interesse, mens de som satt på mattene var friere til å fokusere på, og teste ut, sine omgivelser.

En av guttene som satt på gulvet, jeg kaller ham «H», søkte gjentatte ganger bekræftelse fra de ansatte i barnehagen om at dette ikke var farlig. Blikket hans vandret mye opp og ned og rundt i rommet. Han virket opptatt av de store svarte sceneteppene som hang foran veggene, at det var så mørkt i rommet, og spurte flere ganger om det var natta nå. Han trakk seg tett inntil de voksne om skuespillerne kom for nærme, og virket ikke trygg på det som foregikk på scenen eller i rommet generelt. Når han ble tilbudt et rytme-egg, sa han tydelig «nei». Skuespilleren respekterte dette og gikk videre. Skuespillerne følte seg veldig fram i interaksjonen med barna. Når de skulle dele ut/samle inn rytme-egg, testet de om de fikk respons, om det var en kontakt der, var det ikke det trakk de seg tydelig litt tilbake før de prøvde igjen. De presset seg ikke på, men ga seg heller

ikke med en gang. Det ble en slags bølgebevegelse som ga barna muligheten til å bli tryggere på situasjonen.

Barna imiterte hverandres reaksjoner. De som var litt skeptiske, virket beroliget av at en av de andre lo og hadde det åpenlyst gøy. Når jenta «S» pekte og lo mot skuespillerne som ristet på et rytme-egg, rettet hun seg mot «H», og da gjorde han det samme – pekte, lo og sa «egg». Når «H» etter hvert turte å ta imot et rytme-egg selv, så man en tydelig forandring i kroppsspråket hans. Han ble med ett litt friere i bevegelsene sine, og turte å gjøre mer ut av seg både kroppslig og verbalt. Kanskje det hadde noe med at han nå hadde noe konkret og fysisk å fokusere på, noe håndfast det ble lettere å forstå seg på. Han lekte med egget, sang og tullet litt. Når skuespillerne kom nærme igjen og blåste fjær mot ham, virket usikkerheten hos «H» mindre. Han tok en fjær og prøvde gjentatte ganger å blåse på den og slippe den ned fra så høyt han klarte å strekke seg.

Når skuespillerne tok i bruk hånddukkene, reagerte barna med store øyne og måpende munn, og noen pekte og lo. Ingen fra barnegruppen jeg var med, ville eller turte å gå opp til skuespillerne som styrte fuglene, det var i det hele tatt bare ett barn tilstede som tok initiativet til en interaksjon med skuespillerne under denne sekvensen. Etter hvert ble noen av ungene mer urolige på mattene, krabbet litt rundt og oppå hverandre, og fulgte ikke med på scenen like intenst. Mot slutten av sekvensen med hånddukkene, ble «fuglene» lagt oppi et stort rede, tilsynelatende skulle de sove, og båret rundt foran publikum. Når de nærmet seg oss, ble noen av ungene engstelige og trakk seg så langt tilbake som de kunne. «H» sa «*Nei. Ikke fali?*». Resten av barna satt musestille og fulgte med. Fuglene ble båret bort i redet sitt, plassert utenfor scenegulvet, og sekvensen med dem var over.

4.2 Prosjektdag 1 – Utforsking av sceniske elementer

Forestillingen «Spurv» som vi så sammen med 2åringene ble «produktet» vi brukte som inngangsportale og startpunkt for det kunst-pedagogiske prosessen i barnehagen. Impulser vi fikk derfra ble utslagsgivende for det videre arbeidet med barna på den første prosjektdagen, som tok plass dagen etter vi så teaterforestillingen. Pedagogisk leder og jeg hadde et refleksjonsmøte i etterkant av forestillingen der vi satte noen føringer for prosjektet – rommets utforming, de voksnes rolle, osv. Dette står det mer om nedenfor, under *Valg/begrunnelse*. Selve handlingen kunne ikke planlegges i for stor grad, den var avhengig av barnas interesser og fokus på de sceniske elementene de ble møtt med.

4.2.1 Valg/Begrunnelse

I utformingen av rommet vi skulle bruke til prosjektet ønsket jeg elementer som bidro til å bygge et

miljø som barna kunne utfolde seg i, samtidig som vi tok vare på relasjonen til tematikken rundt forestillingen vi hadde sett. Jeg tok i størst mulig grad sikte på å gjenskape scenerommet slik det hadde vært under forestillingen, og hentet inn de viktigste sceniske elementene derfra – rytme-egg, redet som midtpunkt, fjær og strimler av krepp-papir. Gjennom dette ville jeg at barna skulle få muligheten til å utforske og bruke impulser fra teateret og videreføre dem i leken og i interaksjonen med hverandre. Jeg var nysgjerrig på å se i hvilken grad barna kom til å gjenskape noe fra forestillingen, og/eller skape noe helt nytt i forhold til materialene.

I samråd med pedagogisk leder i barnehagen laget jeg noen kriterier for den voksnes rolle i møtet med barna og med leken under prosjektet. Jeg ønsket at de voksne skulle være oppmerksomme på og respondere på signaler fra barna, og kunne ta utgangspunkt i og følge opp barnas initiativ. For å få svar på noen av mine forskningsspørsmål var det viktig at de voksne ikke skulle definere hva noe var eller skulle brukes til, før barna selv hadde utforsket dette og kommet med sine betraktninger. Den voksnes rolle skulle være undrende, nysgjerrig og «pålogget» – men barna skulle «vise vei» i leken. Det er deres impulser og skaperevne som sto i fokus under disse sekvensene, ikke de voksne. Vi var der for å veilede og tilrettelegge som medspillere for barna, men de var den virkelige aktøren der.

4.2.2 Beskrivelse

Rommet vi brukte under prosjektet var et stort fellesareal med trapper som delte rommet i to nivå, en rampe, som for mange unger fungerte som en ypperlig sklie, speil og store vinduer som gjorde rommet lyst og åpent. Jeg utformet rommet og gjorde det klart før ungene fikk komme inn og utforske. I sin forenklete form, gjenskapte jeg altså scenen slik den så ut i forestillingen. Jeg ønsket at relasjonen til skuespillet skulle være så tydelig som mulig for å se om de kunne skape helt nye impulser i forhold til akkurat denne scenografien og denne tematikken. Det var et rede på midten, med noen egg oppå og rundt, godt beskyttet av bomull, fjær lå rundt omkring, samt en haug med kreppapir og noen små kurver med bomull og egg i. Vi delte på forhånd gruppen med 2-åringer inn i to slik at det ble ca fire stykker på hver gruppe, og de var inne på rommet i rundt 30 minutter hver.

Vi var tre voksne inne i rommet til enhver tid, med ulike oppgaver og ansvarsområder. Pedagogisk leder skulle lede interaksjonen med barna, være deres støttespiller og hoved-medspiller i leken. Assistenten skulle observere og skrive ned alt som skjedde og ble sagt fortløpende, og ikke i noen stor grad delta i aktivitetene med barna. Jeg valgte å ha en rolle som gjorde meg fri til å dokumentere og samtidig delta i leken når jeg kunne det. Jeg skulle i all hovedsak fokusere på å filme og dokumentere det som skjedde, men samtidig være en medspiller for barna og medvirke til en utvikling i leken. Først og fremst måtte jeg fokusere på forsker-rollen, deretter rollen som

pedagog.

Vi samlet ungene utenfor døren og snakket kort om teateret vi hadde sett i går, og at vi nå skulle inn på rommet å se hva jeg hadde gjort i stand for dem. Når vi kom inn i rommet, samlet alle seg rundt redet og utforsket eggene og fjærene som lå der. De undersøkte materialenes mange muligheter – de spiste, samlet, kastet, ristet og gjemte eggene. De blåste på fjær, og hele tiden vekslet de på å leke sammen og å utforske materialene på egenhånd. Pedagogisk leder satte seg sammen med barna, speilet deres bevegelser og bekreftet utsagnene deres. Etter hvert begynte barna å bruke rommet mer fysisk og flyttet seg fra redet og tok med egg og fjær og kreppapir ut i større deler av rommet.

4.2.3 Observasjoner og inntrykk fra 1. Prosjektdag

De observasjoner jeg har foretatt meg under innhenting av materiale, har gitt meg mange rike oppdagelser som angår både pedagogikk og teater. Utfordringen er å velge ut det som er relevant for oppgaven og forsknings-spørsmålet. Teaterhendelsen var den første impulsen til den videre prosessen i barnehagen, derfor kommer jeg her til å fokusere på barnas videreføring av impulser derfra. Hva slags påvirkningskraft kan teaterhendelsen ha hatt for 2åringenes lek under denne første prosjekt-dagen? Jeg skal også se på den voksnes rolle som medspiller for barna, hvordan den voksne bør forholde seg til barnas utforsking og lek for å best mulig skape en dynamisk og skapende prosess. Jeg ønsker til syvende og sist å finne ut hvordan hele denne prosessen kan føre til en kulturell, personlig og sosial utvikling hos 2åringene, og hvordan vi kan legge til rette for en slik utvikling i det drama-pedagogiske arbeidet.

4.2.3.1 Utforsking av sceniske elementer

Barna brukte lang tid på å utforske og bli kjent med materialenes kvaliteter. De smakte, samlet, kastet, ristet og gjemte rytme-eggene. Noen studerte seg i speilet med et egg i munnen, under armen, oppå hodet, på haka, og andre muligheter de kunne finne på. Andre kastet egg ned trappa, rullet de utfor rampen eller satt helt stille og prøvde å lytte til hva som var inne i egget. Barna var tydelig nysgjerrige på materialene jeg hadde lagt ut for dem, men eggene var det første de tok initiativ til å utforske nærmere. Noe som kjennetegnet denne dagen var 2åringenes behov for å veksle mellom å utforske materialene på egenhånd og i fellesskap. I møtet med de nye materialene virket det som barna først og fremst brukte seg selv som utgangspunkt for å skape seg en forståelse av hva *dette* kan være, hvordan *dette* kan brukes, og hvor *dette* står i forhold til en selv. Deretter utvidet de horisonten og fenomenet ble utforsket i forhold til omgivelsene og i samspill med andre.

Rommet vi var i ble ofte brukt som frilek-område, og i uken jeg observerte barna så jeg at

en av de mest populære aktivitetene var å løpe sammen fra den ene siden av rommet til den andre mens de hylte og lo. Dette virket som denne aktiviteten skapte en fellesskapsfølelse hos ungene, noe som førte dem nærmere sammen i en tid da de fremdeles var veldig ukjente for hverandre (barnehagen var nystartet høsten 2013). Etter at barna hadde utforsket og lekt med eggene en stund, samlet de seg tilsynelatende spontant til en felles løpeøkt slik de også hadde gjort i observasjonsuken. Forskjellen i dag var at barna integrerte de sceniske elementene fra «Spurv» under denne kjente lek-sekvensen. Ved å integrere de nyoppdagede og spennende eggene og det nye materialet *kreppapir* i felleleken, skapes det kanskje impulser som gir nytt meningsinnhold til disse materialene.

57	S, P, T, N		Alle begynner å løpe fram og tilbake foran speilet. Og ned trappen.	Kanskje de plutselig fikk behov for å gjøre noe felles?
----	---------------	--	---	---

Mye lek skjedde simultant i rommet, barna hadde sine egne «prosjekter» som de fordypet seg i, før de igjen fant sammen i felles-leken. Et av disse «prosjektene» var det «N» som stod for. Gjennom hele denne første prosjektdagen var det et tilbakevendende fokus hos ham, som handlet om å opprettholde «redet» som base for rytme-eggene. Han tok liten notis av de andre barna under disse sekvensene, og om noen tok egg fra «redet» hentet han de tilbake så fort det lot seg gjøre.

50	N	«Mye egg!»	Er opptatt med å samle egg i «redet», slik han var i begynnelsen av prosjekt-økten.	Følger lite med på hva de andre driver med.
----	---	------------	---	---

Det som gjør «N» sine handlinger spesielt interessante i denne sammenhengen, er hvordan det kan knyttes opp mot forestillingen vi så dagen før. «N» satt på et fang og fulgte intenst med på handlingen gjennom hele forestillingen, og kanskje har nettopp aspektet med omtanke for eggene og tanken om «redet» som deres hjem, hos ham festet seg tydeligere enn andre elementer ved stykket. Som beskrevet i video-transkripsjonene fra 1. prosjektdag, er det tydelig at «N» ser på egg-innsamlingen som sitt «oppdrag» som han ikke kan stoppe å gjøre før alle eggene er på plass i «redet». Hva skjer når andre barn blander seg inn i handlingsmønsteret hans?

67	Ped	<i>Samler du «N»?</i>	Henvender seg til N som fremdeles samler sammen egg og fjær.	
68	N	<i>Egg heer. Jaa...mere egg.</i>	Peker på «redet». Fortsetter å samle sammen. «S» har satt seg ned ved siden av «redet», tar et egg.	«N» reagerer, prøver å ta det tilbake
69	Ped	<i>Det var «S» sitt egg det. Æ-æ-æ! «S» hadde den, «N» se her, du har samla mange. Der</i>	Setter seg ned med «S», de rister på egget. «N» vil ha tilbake egget. Prøver å ta det ifra henne. «S» tar et nytt egg fra «redet» og gir til ham.	

		<i>ligger det et til. se..</i>		
70	T		Endevender «reiret». Tar med seg noen egg og går til sklia	
71	N		Plukker opp igjen «redet», begynner å legge egg, fjær og bomull oppi igjen.	Dette har vært det tilbakevendende «prosjektet» hans hele tiden.

Han har mange slike «forstyrrelser» gjennom sekvensen denne dagen, men fortsetter utrettelig med prosjektet sitt. Er det hukommelsen hans fra handlingen i skuespillet som får han til å behandle eggene med slik forsiktighet og omtanke? Jeg vil hevde at handlingene hans går forbi det rent imiterende aspektet, han gjenskapte elementer fra forestillingen og skapte noe helt nytt ut av det med seg selv i hovedrollen. Et barns estetiske opplevelser er komplekse, også når de «bare» er 2 år gamle. «N»s gjentakende handlingsmønster kan ha vært en metode for å bli kjent med noe som er komplekst – gjennom gjentakelser kunne han kanskje oppnå en stadig dypere forståelse for erfaringen han satt igjen med fra forestillingen.

En av de andre guttene, «O», fokuserte også på eggene i et av sine prosjekter denne dagen. De skulle passes på og tas vare på. Denne omsorgen som både «O» og «N» utviser mot disse rytmeeggene kan være en impuls fra tidligere erfaringer med egg hjemmefra. Har de fått beskjed om å være forsiktig med eggene så de ikke knuser? Ettersom vi nettopp hadde sett en forestilling der egg var et sentralt element både scenisk og handlingsmessig har jeg likevel tatt utgangspunkt i dette som impulsen til handlingene deres under prosjektdagen, selv om det kan være andre erfaringsbakgrunner som står bak. Under forestillingen viste skuespillerne tydelig med kroppspråk at man måtte være forsiktig med eggene, stryke pent på de og legge dem i redet sitt.

20	O	<i>Soove</i>	Plukker opp eggene, legger de i «redet». Løfter det opp og skal legge det på plass, men «redet» tipper. Må samle eggene på nytt.	I forestillingen ble eggene/fuglene breidt over og vugget i søvn oppi «redet». Kan O ha tatt opp tråden derfra?
----	---	--------------	--	---

2	O		Setter seg på gulvet, heller ut alt fra «redet». Finner en liten kurv og samler eggene oppi den. Deretter legger han ull oppå eggene igjen og klapper forsiktig på de.	
3	O	<i>Deeer</i>	E kommer bort til O og O tar vekk ulla for å vise fram eggene.	

Mens «N» i stor grad fokuserte på seg selv og sin egen rolle som egge-påpasser, strakk «O» seg ut til de andre barna for å vise fram og forklare hva han drev med. Dette gjorde han helt fra starten av i

prosjektet, som vi kan se av sekvens 2-3 i transkripsjonen, men også videre i sekvens 46-47 (se nedenfor). De øvrige barna fokuserte i større grad på å utforske elementene mer fysisk og funksjonelt, mens «O» og «N» var opptatte av forholdene rundt eggene – at de lå mykt, hadde mat og ble passet på. Eggene var ikke bare et objekt for dem, de levendegjorde dem i større grad enn de andre barna. De bevegde seg et skritt nærmere rolleleken på dette tidspunktet, og så på eggene som noe det var mulig å skape et «liv» rundt. En interessant observasjon er at begge disse guttene satt på hvert sitt voksen-fang under teaterforestillingen, og tilsynelatende fulgte de intenst med på selve handlingen i stykket. Flere ganger gikk «O» bort til andre unger etter å ha fokusert på eggene en stund, og informerte dem om eggenes tilstand. I Sekvens 47 forteller han at eggene har spist mat, kanskje for å si fra om at de har det bra nå, så nå kan han være med på leken til de andre. Kanskje han sa det for å tydeliggjøre for seg selv at dette var et passende tidspunkt å finne på noe annet. Om noen av de andre barna hadde tatt imot denne impulsen og vist interesse for eggene på samme måte som «O», ville det vært spennende å se hva slags lek som kunne oppstått dem imellom.

43	Ass	<i>Skal egga sove no?</i>		
44	O	<i>Jaa Spise mat!</i>	Han legger eggene i redet og dekker de med kreppapir.	Dette var hans eget initiativ, å forbinde mat, redet og papiret.
45	Ass	<i>De skal spise mat ja..?!</i>		
46	O	<i>Spise mat!</i>	Han tar ut eggene og legger de oppi en gang til. Så reiser han seg og går.	Han mente visst at oppdraget der var over. På tide å gjøre noe annet.
47	O	<i>Spise mat. Egg!</i>	Han rusjer ned til de andre.	Ville han informere de andre? Eller få dem med på leken sin?

Det var tydelige tegn på at flere barn tok inn elementer fra forestillingen i sin lek og tilstedeværelse i rommet. Når vi var nær ved å avslutte opplegget for dagen, satt de voksne og diskuterte og reflekterte rundt det vi hadde opplevd, mens barna tuslet rundt og ventet på å få gå ut av rommet. Plutselig la tre av 2åringene seg ned på «reiret» og lot til å ligge der å slappe av i stillhet. Grunnen til at jeg så på dette som et spesielt øyeblikk, var fordi skuespillerne la seg ned på «reiret» for å sove avslutningsvis i forestillingen på akkurat samme måte som ungene nå gjorde. Viste dette at ungene bevisst imiterte elementer fra forestillingen og brukte dem i interaksjonen og leken seg imellom? De satte seg opp, så på hverandre, og lo noen ganger, før de la seg ned igjen. Kanskje så de en kobling mellom stykkets avslutning og prosjekt-dagens avslutning?

Gjennom leken fikk barna muligheten til å fortolke inntrykkene fra forestillingen og skape en mening ut av dem. Hvilke opplevelser som hadde festet seg og gjort inntrykk på dem, og hva de var nysgjerrige på å utforske videre, fikk de formidlet til oss voksne gjennom å leke, både

hver for seg, sammen og i interaksjon med oss. Jeg hadde noen forventninger om hva som ville fenge barna og hva de ville oppfatte som det viktigste i opplevelsen, men for å faktisk prøve å få svar på dette hadde jeg et ansvar for å legge tilrette for skapende virksomhet og skape nye impulser til lek i etterkant av forestillingen. I den kunst-pedagogiske settingen i barnehagen var det viktig for oss voksne å forholde seg til barnas initiativ, samtidig som vi tok ansvar for helheten i situasjonen. Jeg ønsket ikke at den voksne skulle definere hva noe var eller skulle brukes til, før barnet selv hadde utforsket dette og kommet med sine betraktninger. Hvis vi overkjørte dem, ville ikke impulsen lenger komme fra barnet, og da ville vi gått på tvers av det jeg ønsker å oppnå i dette prosjektet. Noen ganger kan man bli for ivrig i ønsket om en utvikling og progresjon i leken, og da kan man risikere å forstyrre barnas naturlige utforskertrang i deres eget tempo.

8	Ass	<i>Duu, husker du fuglene? Husker du fuglene i går gjorde sånn?</i>	Hun rister på kreppapiret foran H.	
9	H	<i>Fuglaaan?</i>	Strekker ut hånda mot papiret	
10	Ass	<i>Ja.. de gjorde sånn i går. H gjøre sånn og!</i>	Rister mer på papiret.	
11	H	<i>Nei!</i>	Går vekk fra papiret, begynner å klatre opp trappen	H tok ikke initiativet selv, og virket usikker på dette materialet.

De voksne skal naturligvis skape en dialogisk kommunikasjon med barnet, men samtidig må vi være forsiktige med å for raskt definere hva noe er og hva det brukes til. Hvis «H» ikke hadde oppfattet skuespillerne som fugler, eller kreppapiret som mat, vil det være forståelig at han blir usikker og trekker seg unna. Det er en balansegang for den voksne mellom det å være en initiativtaker og en som overstyrer i interaksjonen med barna.

14	Ped	<i>H, se da!</i>	Kaster kreppapiret over seg. H ler forsiktig. Så kaster hun det halvveis over H.	
15	H	<i>Neeei</i>	Rygger og vil ikke.	Kan virke som han syns det er litt skummelt
16	Ped	<i>Jeg kan gjøre det da!</i>	Så kaster hun det over seg selv. Men H rygger og prøver å åpne døra.	Et eksempel på at vi kanskje gikk for fort frem, og heller skulle latt H bli kjent med dette nye materialet i sitt eget tempo.

Hovedmomentene fra den 1. prosjektdagen vitnet om en stor utforskertrang, skaperglede og nysgjerrighet hos 2åringene. De fokuserte mye på å teste ut og utfordre de ulike materialenes kvaliteter og muligheter. Allerede fra ettårs-alderen begynner man å imitere de voksnes verden og

iscenesette seg selv i handlinger som er typiske for voksne å gjøre. Som å dekke på et lite kjøkkenbord med alle mulige kopper og kar og bestikk, rydde av, og gjøre prosedyren på nytt. Og på nytt. Ved å *gjøre* handlingen prøver de å forstå den og gi den en mening. Ved å gjenta og repetere dette, kan mer komplekse strukturer og meningsdannelser ta form. Slik vil jeg hevde at barna i prosjektet på samme måte testet ut handlingsmønstre de hadde vært vitne til i forestillingen. Ved å utrettelig samle sammen eggene i redet, prøvde «N» å forstå hva dette konseptet handlet om, hvordan han kunne ta dette i bruk og videreutvikle det. Etter hvert som identifiseringsevnen utvikles, og evnen til samspill, vil også den dramatiske leken ta form. Men dette er en prosess, og 2-åringene er fremdeles i startgropen av denne utviklingen.

Ved å leke og formgi det de er opptatte av, fortolker 2-åringene inntrykkene de sitter igjen med og skaper mening ut av dem. Barna er født inn i en kulturell tradisjon, og hvordan de eventuelt viderefører og fornyer den kulturen er avhengig av hva vi voksne formidler til dem og i hvor stor grad vi lar dem få uttrykke seg gjennom mange ulike språk-uttrykk, uten at vi legger for mange føringer for dem. Ved å få muligheten til å gjenskape, utforske og fornye elementer fra teaterforestillingen, et kulturprodukt vi har lagt fram for dem, får barna også muligheten til å skape sin egen kultur. Denne prosessen innebærer også at de lærer seg å gå inn i sosiale samspill, og kunne samhandle positivt, med hverandre. Ved å tilrettelegge for og skape et felles rom der barna kunne få utforske, leke og utfolde seg sammen, samtidig som de fikk muligheten til å trekke seg tilbake og utforske noe for seg selv, ga en god grobunn for det videre arbeidet de neste prosjektdagene. De voksne kunne i større grad stole på at barnas nysgjerrighet og skapertrang ville trekke dem mot sceniske elementer som de enda ikke hadde utforsket. Noen trengte mer tid enn andre til å ta initiativet selv, det er ikke dermed sagt at de voksne skal «presse» objektene på disse barna. De må få muligheten til å utforske i deres eget tempo, så kan vi legge til rette for trygge rammer der dette kan gjøres.

4.3 Prosjektdag 2 – Innføring av hånddukker



4.3.1 Valg/Begrunnelse

Denne dagen ønsket jeg å utfordre barna ved å legge til flere sceniske elementer fra forestillingen i tillegg til de elementene vi brukte på forrige prosjektdag. Det ble lagt til lydlige effekter, en ny lyskilde og hånddukker som forestilte fugler i tillegg til de materialene barna hadde utforsket forrige gang – rytme-egg, fjær, kreppapir og bomull. Ved å gjenskape, men samtidig fornye, scenerommet ville jeg se hvilke nye prosesser som kunne igangsettes hos barna. Min impuls til dem var dette rommet, så ble det opp til 2åringene å bruke det slik de ønsket og skape nye impulser som vi kunne bygge videre på. Ville de små sporene etter dramatiske aspekter som vi kunne se forrige gang bli ytterligere stimulert med innføringen av hånddukker? I forestillingen var sekvensen med hånddukkene en spennende utfordring for barnas forståelse av fiksjoner og levendegjøring av objekter, derfor var det et naturlig skritt å innføre dem den 2. prosjektdagen, når ungene allerede var blitt mer kjent med de andre sceniske elementene gangen før. Med hånddukkene ønsket jeg å tilføre en ny dimensjon til leken.

Den voksnes rolle skulle fremdeles være som medspiller for barna, invitere til samspill og utforskning, men ikke overstyre barnas impulser. Spesielt i forhold til hånddukkene, som i denne settingen var et nytt fenomen for ungene, var det viktig å la dem ta det første skrittet mot en interaksjon. Vi planla å snakke minst mulig, heller bruke lyder og kroppspråk i interaksjonen med barna, og heller bruke verbalt språk når ungene inviterte til det og/eller ønsket å få bekreftelse fra oss. 2åringer bruker ikke i stor grad verbal kommunikasjon seg imellom når de leker, i den rytmiske frem-og-tilbake-bevegelsen som kjennetegner dynamikken i leken er det non-verbale aspektet mer naturlig. For å lettere kunne forstå lekens dynamikk, var det et bevisst valg å bruke kroppspråk og lyd i større grad enn prating hos de voksne. Slik håpet vi å kunne reagere mer spontant og intuitivt på signalene fra barna.

4.3.2 Beskrivelse

Jeg hadde laget fire hånddukker som skulle forestille fugler. De var brune, hadde nebb og øyne, og fjær på hodet. Jeg plasserte hånddukkene strategisk rundt og på «redet» som dannet midtpunktet i rommet. I forestillingen hadde de en lysende lampe over «redet», og dette prøvde jeg å gjenskape over redet i barnehagen. Jeg surret sammen en lang kabel med små lysdioder, festet i tillegg en lommelykt på den, og hang den fra taket rett over «redet». Det siste nye elementet jeg hadde lagt til denne dagen, var fuglekvisper som hørtes fra lydanlegget i rommet. Whiteboard-skjermen måtte trekkes ned for at lyden kunne skrus på, noe som resulterte i at noen av barna trodde at vi skulle se film. Den forventningen gav seg for de fleste veldig raskt.

4.3.3 Observasjoner og inntrykk fra 2. prosjektdag

I denne analysen fokuserer jeg i størst grad på hånddukkene og bruken av dem, ettersom de ble et viktig tilskudd for både prosjektets videre fremgang og barnas forståelse av fiksjon. Fra og med denne dagen ble hånddukkene en viktig del av prosjektet fram til den avsluttende 4. dagen. Hvordan ville barna forholde seg til «fuglene», ville de vise tegn på gjenkjennelse fra forestillingen? Denne dagen handlet i stor grad om å nettopp forstå og bli kjent med hva hånddukkene er, hva de kan brukes til, og ikke minst innse hvilket potensiale som ligger i dem.

4.3.4 Innføring av hånddukker

Barna samlet seg raskt rundt fuglene og brukte lang tid på å studere dem og observere dem før noen tok initiativ til å plukke en av dem opp. Det var tydelig av reaksjonene at fuglene var noe nytt og spennende, og også litt ukjent for barna. De visste ikke helt hvordan de skulle forholde seg til dem. Hva skulle de forestille? Vår tilnærming som voksne «medspillere» var å holde oss i bakgrunnen og la barna ta de første skrittene i møtet med de nye fenomenene. Vi ventet derfor til en av ungene tok initiativet til å se nærmere på en av fuglene, før en av oss gjorde det samme. Barna var usikre på hvordan de skulle forholde seg til hånddukkene, noe som etter hvert gjorde de voksnes medvirkning og veiledning viktig for utviklingen av leken med, og bruken av, dukkene. Transkripsjonene viser ulike barns «møte» med og videre interaksjon med hånddukkene, og hvordan de tok kontakt med hverandre og de voksne gjennom «fuglene».

Sekv.	Hvem	Hva	Hvordan	Hvorfor
1	O	<i>Ojj! Heheheo oooj! Hei! Hehehe!</i>	Han peker på fuglen i reiret, bøyer seg ned og ser på den, finner fram litt bomull som han legger ved siden av den.	Han tilnærmer seg fuglen og henvender seg til den. Skjøner han at det skal forestille noe «levende»?
2	Ped, O	<i>Hører du lyden? Lyys! Åhh.. Wæææ!!</i>	O sitter ved redet og lytter til fuglekvisseret. Får øye på lyset over redet. Ser på fuglen igjen og brøler til den	Han tar innover seg inntrykkene og de nye sceniske elementene som er lagt til i dag. Prøver han å oppnå kontakt med fuglen?
3	P, O	<i>Ojj! Ja! ooh! ooh!</i>	P tar bort den andre fuglen, men trekker seg unna igjen. Ped tar opp fuglen og den «hilser» på O og P. O blir med ett litt skeptisk og trekker seg unna fuglen som kommer mot ham.	O fikk kanskje ikke blitt kjent nok med fuglen før Ped tilnærmet seg. Men trenger det være noe negativt å utfordre dem litt?
4	P	<i>Hva</i>	Tar opp den andre fuglen med	

		<i>deet?</i>	skrekkblandet fryd. Finner eggene som lå under fuglen, og fokuserer heller på dem.	
--	--	--------------	--	--

I dette første møtet med «fuglene» på nært hold, vistes det tydelig at barna var engasjerte, spente og nysgjerrige på dem. De hadde mange utrop og aktiviteten var høy. «P» var ikke med på forestillingen, så dette var hans første møte med slike hånddukker. Han var den første til å ta på en av «fuglene», men det vistes at han var usikker på hva de var. I Sekvens 4 henvender han seg til en voksen og spør hva dette er for noe. Jeg brukte en av hånddukkene til å ta kontakt med ham, og da tok han godt tak rundt den og prøvde gjentatte ganger å bite den. Til slutt fikk han den av hånden min, og kastet «fuglen» vekk. I observasjons-uken før prosjektet startet la jeg merke til at «P» virket usikker i sosiale relasjoner, og ikke helt visste hvordan han skulle ta kontakt med andre barn. Han kunne derfor trenge god veiledning og støtte fra de voksne, som kunne vise ham gode måter å tilnærme seg og ta kontakt med andre på.

Kunne de voksne bidra til å gi «P» gode verktøy å bruke både i leken med de andre barn, og til å forstå fenomenet *hånddukke*? Det neste møtet mellom «P» og «fuglene» fortonte seg slik: Pedagogen gjorde en interaksjon mellom to «fugler» på hver sin hånd uten å trekke inn noen av ungene. Da kom «P» bort til henne og begynte å slå etter hånddukkene. Hun sendte begge «fuglene» utfor sklien som en manøver for dem å komme seg bort på. Da går «P» ned og løfter opp de to «fuglene» og bærer de med seg opp sklia igjen. Han gir den ene til pedagogen og beholder den andre selv. Dette er en av de første gangene han tar initiativ med «fuglene» uten at han forsøker å slå dem. Denne dagen fortsetter interaksjonen hans med fuglene å bli mer harmonisk etter hvert som han blir tryggere på dem:

21	P Ped	<i>Hva deet?</i> <i>Ped: Æ-æ-æ!</i> <i>Inni muuun!</i> <i>Ped: Inni munnen?</i> <i>Jaa!</i> <i>Ped: Neei.</i> <i>Inni muuun</i> <i>Ped: Nei.</i>	P følger med på Ped som leker med fuglen, når hun legger den fra seg tar han den opp og fortsetter med leken. Han heller masse papir over den og studerer resultatet. Han finner øyet. Prøver å putte det i munnen Han vil ha nebbet inni munnen til Ped Han prøver hardere. Ped susser fuglen.	Han utfordrer grensene for hva som er lov med fuglen, med et glimt i øyet. Han leker og tester ut mer. En veldig flott interaksjon mellom P og Ped, med fuglen som fokus. P er oppmerksom på Ped. Sine reaksjoner og omvendt.
----	----------	---	--	--

Allerede den første dagen med hånddukkene kan det ses en tydelig bedring i interaksjonen mellom «P», Ped og «fuglene». Det kan virke som han i større grad har knekt noen «koder» for samhandlingen med «hjelp» fra «fuglene» og veiledning fra en voksen. Det beste alternativet i akkurat denne sammenhengen var en tydeligere voksen styring. Leken er i utgangspunktet en sosial arena, men om de gode vilkårene for leken uteblir, kan det være nødvendig med en voksen

tilrettelegger og «veiviser».

Som man kan se av Sekvens 1-2 i transkripsjonen fra forrige side, fokuserte «O» tidlig på hånddukkene. Noe av det første han gjorde, var å brøle til den. Kan dette ha vært et forsøk på å åpne opp for en interaksjon med den? Det kan ha vært en metode han intuitivt brukte for å se hvilken reaksjon han fikk, for å kunne plassere «fuglen» i sin egen verden. Gjennom dette brølet kan det virke som han spør «hva er du? Hvordan skal jeg forholde meg til deg?» Jeg plukket opp en fugl og henvendte meg til «O» med fuglen, og da skvatt han til og kastet et rytme-egg han holdt i hånda mot den. Selv om henvendelsen ga ham et støkk, er det mulig at det var denne impulsen som skulle til for at han skulle innse hvordan «fuglene» kunne brukes. Etter hvert som han utforsket de nærmere, og ble tryggere på fenomenet «hånddukke», innså han også at de til en viss grad kunne tillegges et selvstendig liv og at han hadde muligheten til å gi dem det:

16	O	<i>Sooove. Der sove! Meg: skulle de sove? Jaaa..</i>	O tar med seg sin og min fugl, og legger de i reiret. De skal sove, sier han.	Dette gjorde de på forestillingen også. Jeg tror O ser på redet som fuglenes hjem/base. Det er der de hører hjemme. Kanskje fordi de lå der i utgangspunktet?
17	O	<i>Prrr-rr! Prrr- rrr!</i>	O går mot Ped med fuglen foran seg og lager lyder. Tar kontakt med fuglen til Ped, og hun svarer. De to fuglene har en interaksjon.	Lydene han lager, kommer tilsynelatende fra fuglen han styrer.

Flere av barna forsto tilsynelatende raskt hvordan man kunne leke med «fuglene», og behandlet de i stor grad som dukker fra første stund. Det kan vitne om en tidlig utviklet forståelse for dramatisk lek, der de «levendegjør» hånddukkene og skaper en fiksjon der interaksjon med «fuglene» blir naturlig. At noen barn trengte lengre tid på å utforske potensialet i hånddukkene enn andre barn vil jeg si er naturlig. Det henger kanskje sammen med barnas ulike erfaringsbakgrunner og deres ulike personligheter. Som leder for dette prosjektet, var det min oppgave å skape et miljø der de forskjellige barna kunne utvikle seg steg for steg i sitt eget tempo. Det ble raskt tydelig at barna var forskjellige, og at det å skape rom for en god progresjon for hver enkelt kunne bli en utfordring. De voksne måtte prøve å «se» hvert barn ut fra barnets egne premisser, og ikke overstyre prosessen for mye.

Et av barna som raskt gikk inn i en form for dramatisk lek med «fuglene», var «S». Når hun kom inn i rommet lo hun og pekte på hånddukkene, og virket veldig interessert i dem. Den samme reaksjonen hadde hun når det ble brukt hånddukker i skuespillet vi hadde sett to uker tidligere, kanskje hun gjenkjente dem fra forestillingen «Spurv». En del andre barn brukte god tid på å studere «fuglene», vri og vende på dem, riste på dem og generelt utforske materialene de var

laget av. «S» derimot, puttet tidlig hånddukken på hånda og styrte den rundt. Den «hilste» og «spiste mat», og hun koste og klemte på den, og lot den «snakke» med andre «fugler». Hun tok kontakt med andre barn og voksne gjennom «fuglen», det kan virke som hun inviterte andre til å delta i leken og bli med i fiksjonen hun bygde opp.

16	J, S	<i>Æhglglgl helluu</i> <i>Helluuu</i>	Prøver å løfte opp et egg med fuglen. Så kommer han med fuglen mot meg. S kommer med sin fugl også. Strekker den ut mot meg for å hilse på.	
----	---------	--	---	--

Jeg merket meg en spennende utvikling i leken etter hvert som «S» og «J» fortsatte med rolle-leken. «N» som hadde brukt lang tid på å utforske hånddukkenes funksjoner og kvaliteter, uten å tydelig kunne identifisere hva den kunne brukes til, begynte å observere leken til «S» og «J». Gjennom å studere og imitere deres behandling og bruk av hånddukkene, vil jeg tro at han i større grad forsto hvordan han kunne bringe leken med hånddukkene opp til et nytt nivå. Jeg har nevnt de voksnes rolle som brobygger mellom barnas forståelse og det ukjente, men i denne sammenhengen var det de andre barnas lek og samspill som ga «N» større innsikt i den dramatiske lekens «koder».

22	S, N, J		Alle tre leker sammen med hver sin fugl.	S og J har gjort dette lenge, men nå har også N begynt å leke med og fatte stor interesse for hva disse fuglene kan gjøre/være/få til.
----	------------	--	--	--

«H» viste usikkerhet, og også redsel, i forhold til «hånddukkene». Han viste tegn på å være utilpass under store deler av forestillingen «Spurv», og kanskje ble erfaringene fra forestillingen forsterket gjennom det at han på nytt måtte forholde seg til scenografien og de ulike sceniske elementene. Han holdt en tydelig distanse til «fuglene», og om noen prøvde å leke med ham eller gi han en fugl rygget han vekk og viste tydelig med kroppsspråket at dette ville han ikke. Spørsmålene jeg stilte meg gjentatte ganger denne dagen var hvilke impulser som skapte denne usikkerheten hos ham, og hvordan kunne vi bryte dette mønsteret? Kanskje var han ikke vant til at voksne kledde seg ut, og at noe kunne fremstå som noe annet enn det egentlig var – som at brun filt og isopor plutselig kunne være «levende» fugler. Vi kan ha vært for raske med å definere for «H» hva disse hånddukkene skulle representere, før han selv rakk å danne seg en mening om dem. For at barn skal få et best mulig utgangspunkt i møtet med kunst, bør kunsten være antydende heller enn definerende. De må få muligheten til å skape sine egne tolkninger og sitt eget meningsinnhold (Hernes et al, 2010). De voksne hadde en mer tilbaketrukket tilnærming til «H» denne prosjektdagen, og prøvde ikke i like stor grad å «tvinge» ham inn i leken.

5	H	<i>Neei</i>	H har sittet og observert hele tiden, og nå når fuglen nærmer seg sier han nei og	Når H er skeptisk er det ingen grunn til å presse ham på dette, men heller se om det blir bedre etter hvert. I teateret hadde også skuespillerne en sånn
---	---	-------------	---	--

			trekker seg unna. Ped flytter fokuset over på noen andre unger	fram-og-tilbake-kommunikasjon med ungene. De presset ingenting på noen om de ikke ville. Da flyttet de fokus vekk fra den ungen.
--	--	--	--	--

Pedagogisk leder valgte etter hvert å fokusere lite på hånddukkene i leken med «H», og heller konsentrere seg om andre objekter som han hadde utforsket tidligere og følte seg trygg på – som rytme-egg og fjær.

4.4 Prosjektdag 3 – Dramatiske aspekter ved leken

4.4.1 Valg/begrunnelse

De to første prosjektdagene fokuserte vi på å introdusere de ulike sceniske elementene fra forestillingen «Spurv», slik at barna hadde mulighet til å bli kjent med de og utforske leken med dem. De voksne fungerte som medspillere og veiledere i interaksjonen og i samspillet med barna, men ønsket at barna skulle lede an i utforskingen. Den tredje prosjektdagen ønsket jeg å utfordre barna ved å tilnærme meg dramatiske aspekter ved leken i større grad enn tidligere. De hadde allerede fått muligheten til å gjøre seg kjent med fenomenet *hånddukke*, og utforske lekens muligheter med dem. Denne dagen ville jeg fokusere på levendegjøring av hånddukkene. Noen av barna hadde av eget initiativ allerede utforsket dette aspektet ved leken under prosjektdag 2, men denne dagen ville jeg skape større fokus rundt det og da burde impulsen komme fra meg. Jeg var nysgjerrig på hvordan barna ville reagere om jeg tilnærmet meg dem gjennom «fuglene» fra første stund. Ville de delta i leken på premissene som jeg tilbød dem, eller ville de bli usikre på situasjonen og trekke seg unna?

Under forestillingen «Spurv» satt de tre skuespillerne under et stort teppe i sekvensen med hånddukkene, og så dukket «fuglene» opp fra utklippte hull flere steder på dette teppet. Barna hadde muligheten til å ha en interaksjon med «fuglene», gi de mat og snakke med dem, men få av barna tilstede tok initiativ til dette. Jeg ville utforske hva som kunne skje om jeg gjenskapte denne sekvensen i barnehagen, med meg selv i rolle som dukke-fører. Hvordan ville barna forholde seg til meg når jeg ikke var «meg selv»? Og hvordan kom de til å reagere på «fuglene»? Nå som de allerede hadde opplevd den samme «scenen» tidligere og var blitt introdusert for hånddukkene i en ny setting i barnehagen, ville de kanskje ha trygghet nok til å i større grad ha en interaksjon med «fuglene» enn de hadde under forestillingen.

Pedagogisk leder og jeg hadde et møte i forkant av dagen der vi reflekterte over barnas dramatiske spill. Vi la vekt på observasjoner vi hadde gjort i forhold til aspekter ved 2åringenes

rollelek, som kunne bidra til en meningsfull utvikling i prosjektet. Dialogen mellom barna i leken foregår for det aller meste non-verbalt – hva kan det gjøre med leken? Ungene tar i bruk alle sine referanser og spiller ut det kjente og kjære, de spiller opp mot seg selv og sin referanseramme. Vi bestemte at vi ville skape flere impulser til dramatisk lek, og at dette kunne gjøres ved at jeg gjenskapte hånddukke-sekvensen fra forestillingen. Vi bestemte også at de voksne fremdeles skulle snakke minst mulig, og bruke lyder og kroppsspråk i leken med barna. Vi ønsket ikke å overkjøre dem med for mye verbal kommunikasjon og risikere den intuitive her-og-nå-tilstedeværelsen i rommet.

4.4.2 Beskrivelse

Jeg satt allerede inne i teppet når ungene kom inn på rommet. Da hadde de først sett på bilder fra forestillingen og fra de to første prosjektdagene, og snakket om opplevelsene derfra. Ganske med en gang 2åringene var inne i rommet, kom en fugl ut av den ene lommen på teppet mitt. Jeg lagde fuglelyder og prøvde å få kontakt med barna. Med den andre armen matet jeg fuglen med strimler av tovet ull, den hoppet opp på hodet mitt, forsvant inn i teppet litt, og utforsket sine omgivelser. Scenerommet var annerledes bygd opp enn de to forrige prosjektdagene. Det var ikke et klart midtpunkt på gulvet, det lå egg, små-reder, fjær, strimler av ull, og puffer som barna kunne klatre på, spredt jevnt utover i rommet. Puffene tok vi frem etter et initiativ fra barna. De hadde vært opptatte av hopping en lengre periode, så da valgte vi å invitere mer til det aspektet i prosjektet ved å sette fram noe å hoppe/klatre på. Det var fremdeles fuglekvitter i rommet, og et lys sentrert over der jeg satt – der redet lå tidligere. Plassen jeg satt på kunne kanskje ses på som et midtpunkt, det var ihvertfall et tydelig blikkfang for barna når de kom inn i rommet.

4.4.3 Observasjoner og inntrykk fra 3. prosjektdag

Pedagogisk leder og jeg hadde et ønske om at fokuset i dag skulle ligge på det dramatiske aspektet ved hånddukkene i leken med dem. Vi var ikke sikre på om ungene ville være opptatt av det samme som oss, men vi startet prosjektet denne dagen med en impuls som oppfordret til interaksjon med «fuglene». Det var ikke en intensjon fra min side å overstyre barnas interesser, jeg vil heller hevde at jeg videreførte og -utviklet de signaler jeg hadde fått fra 2åringene om det som virket interessant og vekket nysgjerrigheten hos dem. Jeg vil hevde at vi denne dagen gikk inn i en ny fase av prosjektet, der vi var ferdige med den første fysiske konkrete utforskningen av de sceniske elementene fra forestillingen, til å i større grad bruke dem i en dypere, mer dramatisk lek og interaksjon med hverandre.

4.4.4 Dramatisk lek og iscenesettelse av hånddukkene

De fleste barna var lenge sentrert rundt teppet med meg og «fuglene» inni. De pekte og lo og virket veldig interesserte i hånddukkene og det de foretok seg. Et par av 2åringene satte seg ned på trappa og fulgte ivrig med på det som skjedde, som om det skjedde «på scenen». Noen strakte raskt hånda ut for å «hilse» på «fuglen», og kunne ha en interaksjon med den uten å ta noe særlig kontakt direkte med meg.

3	F	<i>Jajajaa</i>	Ser meg mate fuglen med mark, plukker selv opp noen mark fra bakken og mater fuglen han og. Tar opp en egen fugl og holder den ut foran seg. Fuglene «hilser» på hverandre.	Ser at han undrer seg over fuglen. Hva er den for noe? Kan han styre den og bestemme over den og dens bevegelser? Sånn som jeg gjør...
---	---	----------------	---	--

Det var spennende å oppdage hvor fort barna tilsynelatende kunne skille mellom å kommunisere med meg og med «fuglen», og at det var mulig å veksle mellom disse to *fiksjonene*. Jeg mener de har vist en forståelse for at det er mulig å gi gjenstander et selvstendig «liv», og at det er de selv som kan styre og ha kontrollen over dette «livet». Dette var gjeldende for flere av 2åringene. «S» viste allerede forrige prosjektdag at hun hadde en forståelse for dette konseptet, og dette fikk jeg bekreftet med en gang hun kom inn i rommet denne dagen også. Hun observerte fuglen i teppet, nærmet seg forsiktig med utstrekke armer og hilste på den. Det var tydelig at hun forholdt seg til «fuglen» som noe for seg selv. Det var ikke meg, men «fuglen» hun ville hilse på. Deretter tok hun opp en annen hånddukke og lot den ha en interaksjon med min «fugl».

Andre trengte mer tid på seg til å bli kjent med og forstå hånddukkenes vesen. «P» hadde i utgangspunktet en usikker tilnærming til hånddukkene, men mot slutten av forrige prosjektdag så jeg en progresjon der han var mer harmonisk i leken med dem. Når han fikk se «fuglen» som stakk ut av teppet denne dagen, begynte han å slå etter den. Muligheten til å «møte» fenomenet *hånddukke* flere ganger, men med noen nye utfordringer hver gang, han ha gitt ham en erfaringsbakgrunn som skapte større forståelse og innsikt i hvordan han kunne forholde seg til dem. Dette mener jeg kom til syne i sekvensen som fulgte etter at han prøvde å slå til «fuglen»:

2	P	<i>Maat?</i>	Prøver å slå til fuglen gjentatte ganger. Men den dukker under teppet hver gang. Til slutt prøver P en annen innfallsvinkel, og holder ut en mark til fuglen og ser om den vil spise.	P ble med ett med inn i fiksjonen
---	---	--------------	---	-----------------------------------

«P» kom ingen vei i interaksjonen med «fuglene» gjennom sin tilnæringsmåte, impulsen hans til å slå etter hånddukken førte ikke til annet enn at «fuglen» forsvant. Det var derfor veldig givende for meg å se at han valgte å justere egen tilnærming for at den bedre skulle passe inn i rammene for

leken og interaksjonen. «P» brukte også tid på å observere de andres lek med «fuglene». Han satte seg ned på trappen og fulgte nøye med på det som skjedde i interaksjonen mellom de som stod på «scenen». Han var ikke med på selve forestillingen «Spurv», og da var det spesielt interessant at han satte seg ned og fulgte med på sekvensen som om det var en iscenesettelse. Han følte muligens at det var rom for å kunne ta en mer iakttakende rolle. Gjennom observasjon vil han kanskje få muligheten til å oppdage nye sider ved leken, som han kan utforske selv i etterkant.

Jeg så viktigheten av at de voksne møtte hvert enkelt barn ut fra deres egne forutsetninger, og skapte et godt utgangspunkt for hvert enkelt barn i møtet med den dramatiske leken. Skulle vi skape en god grobunn i møtet mellom kunsten og barnet, burde vi ha evne til å lytte til og forstå det enkelte barnets ståsted. En av 2-åringene hadde fremdeles utfordringer knyttet til interaksjon med hånddukkene. De andre sceniske elementene viste han ikke utrygghet eller usikkerhet for, men «fuglene» ble et tilbakevendende usikkerhetsmoment. Da var det ikke mulig å utforske den dramatiske leken direkte med ham, men vi prøvde å gi ham indirekte stimulans for å vise at de ikke var farlige og vise hvordan det kunne være mulig å forholde seg til dem. Vi ønsket å utfordre barna på det som var kjent for dem, overraske dem og gi dem verktøy til å utvikle nye perspektiver på seg selv og verden omkring dem. Om «H» viste det minste initiativ til «fuglene» hadde vi til nå muligens overveldet ham ved å involvere hånddukkene for mye.

13	Jeg H	<i>Pip!</i> <i>Pi.. ikke fali!</i> <i>Se på Tven.. Se på Tven..</i>	Han skal til å svare, men stopper når han snur seg og ser at det ikke var jeg, men «fuglen» som «tok kontakt» Han går unna.	Han vil flytte fokus over på TVen
----	----------	---	--	-----------------------------------

Vi valgte etter dette å ikke utfordre «H» gjennom direkte interaksjon med fuglene, vi ønsket ikke å påtvinge ham noe, men heller se om han gradvis kunne trygges gjennom eget initiativ. Den neste sekvensen som oppstod viste at dette var et hensiktsmessig grep å ta. Han satt like ved pedagogen og et annet barn og observerte deres lek med hånddukkene. Plutselig faller en tovet ull-strimle ned foran føttene hans, og han plukker den opp. Initiativet han tar i forhold til hånddukken i sekvens 15 er et av de første han selv tar i denne prosessen i barnehagen.

15	H	<i>Mista maten</i>	Gir Peds fugl en mark som falt på gulvet. Trekker seg raskt vekk igjen.	Jeg kommenterer til H hvor snill han var som ga fuglen litt mat.. han nikker samtykkende.
----	---	--------------------	---	---

Et annet grep vi gjorde for at fuglene skulle bli en mer naturlig del av leken, var å integrere hånddukkene i den spontane fri-leken som plutselig kunne oppstå etter at barna hadde vært fokuserte på et annet plan en stund. Da løp de fra en side av rommet til den andre, og tilbake igjen.

Igjen og igjen. Denne fellehandlingene fortapte de seg helt i, og de henga seg helt til lekens frem- og-tilbake-bevegelse. Fremdeles kunne de voksne bli for over-entusiastiske om «H» viste initiativ til «fuglene», og presset ham i for stor grad. Etter å ha løpt fram og tilbake en stund, legger plutselig «H» merke til fuglen og utbryter «*fugleeeen*». Det ble gjort et stort nummer av at han så den, og han trakk seg unna igjen. Istedenfor burde vi nok heller fortsatt leken uten å skape et større fokus omkring hånddukken.

Gjennom imitasjon og gjentakelse får 2-åringene muligheten til å utforske fenomener de enda ikke har særlig kjennskap til. Når jeg gikk ut av teppet, la jeg det fra meg på gulvet. «O» begynte da å bre teppet over seg, prøvde å dra det over hodet, og plukket opp en fugl som han plasserte inne i teppet sammen med ham selv. Så laget han grimaser og lyder og «fuglen» kom ut av teppet og strakk seg ut i luften. Helt etter eget initiativ ønsket han å utforske rollen jeg nettopp hadde hatt og «lagt fra meg». En litt senere sekvens viser hvordan to barn og pedagogen har en god interaksjon der de veksler mellom å leke med fuglene i rolle, og å utforske fuglene mer som objekter. De mater dem og har en interaksjon med dem, men prøver samtidig å forstå hvilke mekanismer som gjelder for bruken av disse hånddukkene.

17	Ped	<i>Tusen takk</i>	N gir fuglen til Ped en mark. Han prøver å finne ut hvor marken ble av, og titter under fuglen. De gjentar dette noen ganger. O setter seg ned og blir med med enda en fugl.	De tre har en god samtale om maten til fuglen og hvor den blir av hen. O arbeider hardt for å holde fuglen slik Ped holder den. Han gjentar det Ped gjør.
	N	<i>Maten e spist opp</i>		
	O	<i>Meje maat?</i>		

4.5 Prosjektdag 4 – Rollelek og fiksjon

4.5.1 Valg/Begrunnelse

Dette var den siste dagen i barnehagen under forskningsprosjektet, og vi valgte å avslutte denne perioden med en lite tematisert prosjektdag. 2-åringene fikk selv bære inn de ulike elementene vi hadde utforsket og lekt med i mange uker, og plassere dem der de ville i rommet. Jeg var nysgjerrig på å se hva barna kom til å gjøre om de fikk mulighet til leke fritt, uten føringer fra de voksne. Forrige prosjektdag satt jeg i rommet når de kom inn, og jeg utgjorde dermed allerede en impuls som de forholdt seg til. Denne dagen ønsket jeg ikke dette. Jeg ville se hvor barna ledet oss, hva som opptok dem og hva de ønsket å leke med og hvordan, uten at de voksne tok noe særlig initiativ på forhånd. Jeg ville gjøre det på denne måten for å i større grad kunne legge merke til barnas fokus i leken, og hva de selv tok initiativ til å gjøre i dette rommet som vi sammen hadde skapt. Jeg ønsket å finne ut på hvilke måter leken hadde utviklet seg og forandret seg fra den første

prosjektdagen til nå.

Vi hadde et møte med barna før vi gikk inn på rommet vi brukte til prosjektet, der vi så på bilder fra prosjektet og fra forestillingen «Spurv». De fikk også utforske en leirgauk med vann i, de øvde seg på å blåse i den, og fulgte med på hverandre i utprøvingen. Å bringe inn et nytt element kunne ses på som en forberedelse til at prosjektet kunne utvikles og ta ulike vendinger. Min prosess i barnehagen var ferdig etter denne dagen, men om de ansatte ønsket å videreutvikle prosjektet i etterkant og bruke prosessen vi har vært gjennom som utgangspunkt ville det vært veldig interessant.

4.5.2 Beskrivelse

Pedagogisk leder blåste på en leirgauk og fikk oppmerksomheten til barna på den måten. De samlet seg inne på et rom og utforsket hvordan leirgauken fungerte, så på bilder og snakket sammen. Noen av barna var fokuserte på at leirgauken også var en fugl, og utbrøt flere ganger «*fuggel, fuggel*». Ungene fikk utdelt forskjellige materialer fra prosjektet som de bar inn på rommet vi skulle være på, og så la de dem ned litt rundt omkring i rommet. Det var hånddukker, rytme-egg, fjær, små kurver, bomull, teppe og krepp-papir. Jeg tok med teppet vi brukte under sist prosjektdag, og la det utover gulvet. Det var to grupper med barn, og de var inne i rommet ca 30 minutter hver. Den første gruppen bestod av fire barn, i den andre gruppen var de fem stykker. Vi var tre voksne inne på rommet til enhver tid. Voksenteiteten kan virke stor, men vi hadde ulike oppgaver og funksjoner å fylle.

4.5.3 Observasjoner og inntrykk fra 4. prosjektdag

Ettersom dette var siste prosjekt-dag, ønsket jeg å finne ut hvor prosessen hadde ledet oss i forhold til den dramatiske leken og i samspillet mellom barna. Hadde de hatt en utvikling gjennom disse ukene som kunne spores tilbake til impulser fra forestillingen? Hvordan kan prosessen i barnehagen ha bidratt til deres forståelse for dramatisk lek og andre aspekter innenfor drama/teater? Denne dagen fokuserte jeg på å ikke planlegge for mye av aktivitetene under prosjekt-sekvensene, men heller ta en mindre aktiv rolle i leken og se hva 2-åringene bestemte seg for å gjøre. Dette ble på en måte en dag for oppsummering – har prosjektet hatt den «effekten» jeg ønsket å oppnå?

4.5.4 Rollelek og fiksjon

De to gruppene med barn fokuserte på litt ulike elementer ved leken denne dagen. De første 2-åringene som var inne på rommet, startet tidlig med en helt ny aktivitet som vi ikke hadde fokusert

mye på tidligere. De samlet sammen flere sitte-puffer på gulvet som de la etter hverandre, slik at de dannet en opphøyd sti man kunne klatre og hoppe på. Å hoppe fra den ene til den andre puffen ble en aktivitet de drev med gjennom hele sekvensen denne dagen. Det som gjorde hoppingen spesielt interessant, var at de også inkluderte «fuglene» i aktiviteten. Nesten alle barna hadde til enhver tid en hånddukke i hånda som hoppet sammen med dem. Noen ganger brøt de ut av mønsteret og gjorde andre aktiviteter sammen med «fuglene» og sammen med hverandre.

Hånddukkene var det første barna fokuserte på etter å ha bært alt inn på rommet. Flere satte seg rett ned og begynte en interaksjon med «fuglene», og i dag var det stort fokus på å mate dem.

2	J	<i>Namnam nam vær så god</i>	Gir fugl på gulvet en «mark». Den spiser.	Han styrer bevegelsene dens
---	---	------------------------------	---	-----------------------------

«P» sitter samtidig like ved og mater en annen «fugl» med mat, og lager smatte-lyder. Han har gjennom de fire prosjektdagene i større og større grad gått inn i en fantasilek med fuglene. I tillegg til å leke alene med hånddukken, tok han initiativ til å ha en interaksjon med de andre sin hånddukke. «P» og pedagogen hadde en lengre sekvens der de to «fuglene» hilste på hverandre og hadde en interaksjon. Senere satt flere barn og lekte med og utforsket rytme-egg og krepp-papir, da «P» kom bort til dem med en «fugl» og prøvde å få kontakt med dem.

14	P		Har med seg fuglen når han tilnærmer seg de andre. De leker med egg og papir og fokuserer ikke på hånddukkene. P vil være med, men fokuserer på fuglens interaksjon med de andre barna og med tingene de leker med.	Han ønsket kontakt og ville leke, men han var i et annet fiksjonslag enn de andre. De var seg selv, han tok kontakt i rolle som «fugl».
----	---	--	---	---

«P» gikk inn i leken på et annet plan enn de andre barna som satt der. Han tok kontakt med dem gjennom hånddukken, og befant seg på en måte i en annen «verden» enn dem. Skulle leken fungert for alle under akkurat denne sekvensen, skulle kanskje han ha gått inn i samhandlingen som seg selv, eller de andre barna kunne tatt imot impulsen hans og gått inn i en rollelek-sekvens sammen med ham. Ingen av disse alternativene skjedde denne gangen, og «P» virket tydelig frustrert og prøvde å gå ut av rommet. Kanskje burde jeg grepet inn og gått inn i leken med «P» for slik å veilede de andre barna inn i den dramatiske leken, men samtidig tror jeg de trenger å teste ut og utfordre lekekodene på egenhånd også.

Den andre gruppen som var inne på rommet denne dagen, hadde i større grad et felles fokus omkring «fuglene» og leken med dem. De knyttet leken tydeligere opp mot tidligere hendelsesforløp. «O» var veldig opptatt av teppet under forrige prosjektdag, og det var han også denne dagen. Noe av det første han gjorde var å plukke opp en «fugl» og sette seg til rette under

teppet. Han viste tydelig med blick og mimikk at han styrte «fuglen», og at den ville ha kontakt med de som befant seg der.

6	O	<i>Pip-pip</i>	Putter en av fuglene under teppet og prøver å stikke den ut av hullet.	Han gjør det samme som jeg gjorde forrige gang.
7	Ped, O	<i>Titt-tei</i> <i>Hallo</i>	Ped blir med på leken med en annen fugl.	Ped og O svarer hverandre
8	O	<i>Pippipipipiippipip</i>	Fremdeles fuglen under teppet. S kommer og vil være med på leken hun og, med en annen fugl	

«S» satte seg ned med en annen fugl og var med på leken sammen med «O». De hadde en god interaksjon med hverandre. Hun gikk inn i leken på de premisser han hadde lagt, de var på samme plan i leken, noe som skapte gode vilkår for samhandlingen deres. Det virket som om de to hadde dannet seg en felles forståelse for hvordan det var mulig å leke med hånddukkene. De satt under teppet gjennom store deler av denne prosjektdagen, og byttet på å leke sammen og fokusere på «fuglene» hver for seg.



De aller fleste 2åringene holdt seg lenge rundt teppet og «fuglene». Det kan ha blitt sett på som et naturlig midtpunkt. «T» gikk rundt med en «fugl» strekt ut foran seg. Han var krokboyd, det kunne se ut som om han prøvde å gjemme seg bak hånddukken. Kanskje var det for å tydeliggjøre at han «bare» var en fører av «fuglen» og at det var den man skulle fokusere på. Han kom bort til meg med fuglen, den hilste på meg. Så rettet han seg opp og sa «fuglen». Jeg sa hei til den, og da snudde «T» hånddukken rundt, så på den og smilte. Så fortsatte han å strekke «fuglen» ut foran seg mens han laget høye pipelyder. Jeg vil hevde at denne lille sekvensen med «T» viste at han hadde forståelse for hvordan det var mulig å balansere mellom det å være i rolle, gå ut av rolle, og gå inn i rolle igjen.

Jeg vil hevde barnas spillkompetanse hevet seg gjennom prosessen fra forestilling til utforskning av materialene, til innføring av hånddukker og til utforskningen av leken med disse. Det kan virke som de i større grad forsto konseptet enn det de hadde gjort tidligere i prosessen. Mot slutten av dagens sekvens satt de voksne og reflekterte over dagens erfaringer, da «S» dukket opp bak pedagogen. Hun holdt ut en «fugl» som gjentatte ganger kakket nebbet på skuldra til pedagogen, mens «S» laget pipelyder. Dessverre var vi så opptatte med å snakke at hennes forsøk på en interaksjon ble oversett. Det var nå jeg syntes «S» fikk tydeliggjort sin spillkompetanse. Istedenfor å gå ut av rolle og selv ta kontakt med pedagogen, begynte «fuglen» etter en stund å kakke hardt på hodet hennes, helt til jeg utbrøt til pedagogen at noen prøvde å få kontakt med henne. Da snudde hun seg og hilste på fuglen, som pep tilbake til henne. Denne sekvensen tok noen minutter, og da syns jeg det var godt gjort av «S» å holde seg «i rolle» hele den tiden.

Alle barna hadde ulike forutsetninger og erfaringsbakgrunner som spilte inn på deres reise i denne prosessen. Selv om noen av 2åringene følte seg trygge på å leke med hånddukkene tidlig i prosessen, og etterhvert begynte å utforske dramatiske sider ved leken, var det andre igjen som reagerte annerledes og trengte andre tilnæringsmåter. «H» var i begynnelsen redd for å være i nærheten av «fuglene», men denne siste prosjektdagen gikk det bedre enn tidligere. Han trakk seg ikke unna, og tok også initiativ til å ta på den ene «fuglen», noe han ikke hadde gjort tidligere.

19	H	<i>Mista øyet mista øyet fuggeln.</i>	Han peker og tar på fuglen som Ped holder i hånda.	Det er sjelden han ser på fuglene, så dette er en stor utvikling. Hun påtvinger ham ikke fuglen, og fortsetter innimellom leken med S og hennes fugl. Kanskje vi har vært litt for offensive mot H tidligere? Trenger ikke forsterke frykten ved å gjenta «ikke farlig», bedre å bare leke med fuglene som normalt, og så kan han melde seg inn i interaksjonen om ønskelig.
		<i>Her maat</i>	Han finner en mark, vil gi den til fuglen	

Denne prosjektdagen var det 2åringene som selv tok initiativet til å utforske de dramatiske aspektene ved leken. DE ville ha med OSS, ikke omvendt slik det gjerne hadde vært tidligere i prosessen. Flere av barna «bekledde» seg med hånddukkene, og hadde en interaksjon med hverandre gjennom «fuglene».

5.0 Analyse - Et teoretisk perspektiv på empiri

Jeg vil nå se på funnene fra innsamlet empirisk materiale fra forestillingen og barnehagen (se kapittel 4), og drøfte disse funnene opp mot et relevant fagteoretisk perspektiv. Utgangspunktet for teorien brukt i denne sammenhengen, er å finne i kapittel 2 **Kunstpedagogisk plattform**. Fokuset i denne analysen kommer til å sentrere seg omkring de tre utviklingsområdene som er beskrevet i mitt forskningsspørsmål. Det kan på dette tidspunktet være hensiktsmessig å se tilbake på hva jeg i utgangspunktet ønsket å finne ut gjennom forskningen min. Problemstillingen lød som følger:

Hvordan kan en teateropplevelse, og oppfølgingen av barna i etterkant, bidra til toåringens kulturelle, sosiale og personlige utvikling? Underveis i prosessen med å innhente og transkribere empirisk materiale fra forestillingen og barnehagen, viste det seg at noen begreper skilte seg ut som spesielt relevante for forskningsspørsmålet og tematikken jeg skriver om. I denne analysen kommer jeg til å knytte disse tematiske begrepene opp mot de tre utviklingsområdene – *kulturell-, sosial- og personlig utvikling* – og på den måten forsøke å nærme meg et svar på spørsmålene jeg stilte innledningsvis i oppgaven.

Under det første hovedpunktet *Personlig utvikling* kommer det i all hovedsak til å bli fokusert på begrepene *erfaring, tolkning og meningsdannelse*. Jeg mener at disse tre begrepene på en god måte kan beskrive resultatene jeg har kommet fram til under dette første utviklingsområdet. Det andre hovedpunktet jeg skal ta for meg er *Sosial utvikling*, og under dette punktet skriver jeg om *interaksjon, deltakelse og gjensidighet*. I avsnittene som omhandler *Kulturell utvikling*, vil jeg se nærmere på begreper som *virkelighet, fiksjon og fantasi*, samtidig som jeg kommer til å trekke noen store linjer mellom de tre hovedområdene jeg tar for meg i barnas utvikling. Alle de ulike begrepene jeg nå har nevnt kan ha så mange forskjellige betydninger og inneha mye ulik mening, jeg vil derfor tydeliggjøre hvilken mening som ligger i begrepene i denne sammenhengen ved å knytte de nært opp mot eksempler fra mitt innsamlede empiriske materiale (Kapittel 4).

Har teateropplevelsen og den dramapedagogiske prosessen i barnehagen bidratt til barnas utvikling og kunnskap på de feltene jeg har vært nysgjerrig på å utforske – og hva har i såfall bidratt til å skape denne utviklingen? Min innstilling, både som forsker og pedagog, når jeg gikk inn i denne prosessen var å legge til rette for og ta del i 2åringenes utforskning og lek, og bidra til å skape fornyelse og utvikling ut ifra barnas interesser og fokus. Analysen vil være delt opp i to hoveddeler, der den første tar for seg funnene fra forestillingen «Spurv», og der den andre ser på resultater fra det empiriske materialet fra barnehagen. Jeg kommer til å ta for meg generelle tendenser i barnegruppen, men også se på hendelser som omhandler enkeltbarn.

5.1 Teaterforestillingen

Teaterforestillingen «Spurv» ble brukt som utgangspunkt for den videre dramapedagogiske prosessen som ble gjennomført i barnehagen sammen med 2åringene. Nå skal jeg se nærmere på selve teaterhendelsen og hvilke «effekter» den umiddelbart hadde på barna – hvilke impulser kan den ha bidratt til å skape? Hva bidro til deres reaksjonsmønster under forestillingen, og hva kunne det ha å si for deres videre utvikling og progresjon i den dramapedagogiske prosessen i barnehagen? Dette er spørsmål jeg ønsker å finne ut av i analysens første del.

I analysen av mine observasjoner fra forestillingen var det viktig at jeg på forhånd hadde fått innblikk i og forsto konteksten rundt forestillingen og barna. Var dagsrytmen i barnehagen forskjøvet fordi de skulle se teater? Hadde barna måttet utsette hvilen sin, eller måltidet? Kanskje noen var mer opptatt av bussturen dit, enn selve forestillingen. For å kunne tolke det som skjer, bør jeg være inneforstått med «det større bildet» (Åm, 1989, s. 49). Og for 2åring er disse «vanlige» rutinene viktige trygghetsskapende holdepunkt i hverdagen, så når de blir forskjøvet eller utelatt kan det ha innvirkning på barnas emosjonelle tilstand. Noe som igjen kan påvirke dem under forestillingen. Hernes et al (2010) sier at man som voksenperson, og i mitt tilfelle som forsker, må være forsiktig med å overfortolke barna og reaksjonene deres under en forestilling. At en 2åring viser ubehag eller begynner å gråte trenger ikke bety at det sceniske uttrykket skaper utrygghet, det kan hende han er sulten, trøtt, sliten osv. Det kan være forhold utenfor forestillingens rammer som har fått dette barnet til å reagere som han gjør (s. 83).

Hvert barn har sin egen erfaringsbakgrunn, eller «bagasje», med seg inn i den kunstneriske prosessen, og hver sin «hverdags» -kultur de er oppvokst med. 2åringene i denne barnehagen hadde kjent hverandre i bare en måneds tid før jeg kom for å gjennomføre masterprosjektet. De hadde med andre ord hatt kort tid på seg til å opparbeide en trygg og god lekekultur innad i barnegruppen. Det var viktig for meg som forsker og pedagog å bruke god tid på å prøve å bli kjent med hvert enkelt barn, deres kvaliteter, personlighet, lekeatferd og samhandling med andre. Slik kunne jeg skape bedre forutsetninger for å forstå reaksjonsmønsteret deres under forestillingen og i prosessen som fulgte i etterkant. Jeg var derfor i barnehagen sammen med denne barnegruppen i en uke før forestillingen, noe som gjorde meg bedre i stand til å forstå barna og deres reaksjonsmønster.

5.1.1 Personlig utvikling - Erfaring, tolkning og meningsdannelse

Når 2åringene ble invitert inn i det kunstneriske «rommet», i form av den interaktive teaterforestillingen «Spurv», var dette for noen kanskje første gangen de deltok i en slik teaterhendelse. Det var noe nytt, spennende og kanskje litt skummelt, og hvert barn hadde ulike

forutsetninger og referanserammer som bidro til deres opplevelse av det. Gjennom arv og miljø er barn født forskjellige. De har ulike egenskaper og interesser som bidrar til deres fokus og oppmerksomhet i kunstneriske settinger. I analysen kommer jeg i størst grad til å vektlegge aspekter rundt miljø-påvirkning, selv om også grunnleggende temperament og personlighet er viktige forutsetninger for det enkelte barnet. Gjennom miljø blir barna påvirket av den kulturen de er født inn i og får impulser fra i hverdagen – fra hjemmet, familien, barnehagen, jevnaldrende lekekamerater m.m. Dette bidrar til deres måte å møte og utfordre sine omgivelser på.

Reaksjonsmønsteret til de seks barna under forestillingen var veldig individuelle. Uttrykkene for engasjement og konsentrasjon er mange og varierte hos små barn, man skal derfor være forsiktig med å legge for mye i det at noen er mye i bevegelse og aktive mens andre sitter helt stille. Som Lise Hovik sa i et intervju: «*Barn er som voksne. Noen vil delta, andre er mer betraktende og vil se på*»²². Under «Spurv» observerte jeg tydelig en forskjell mellom barna som satt på gulvet og dermed hadde større bevegelsesfrihet, og de som satt rolig på et voksefang. Barna kunne selv velge hvorvidt de ville sitte på et fang eller ikke, og ganske raskt etter at forestillingen startet søkte et par av 2åringene trygghet fra de nye inntrykkene hos de voksne. De to som ikke hadde muligheten til å bevege seg noe særlig, fikserte blikket sitt mot handlingen, og så ut til å ha fullt fokus på skuespillerne, bevegelsene de gjorde og handlingen på scenen. Barna som satt på gulvet var mer fysisk aktive og vekslet på å legge seg ned, rulle rundt og leke sammen samtidig som de fulgte med på forestillingen.

Hernes, Os et al(2010) beskriver det som en myte at man må sitte stille for å være konsentrert. 2åringer utforsker motorisk og fysisk, og blir de engasjerte fører det gjerne til utrop og fysisk aktivitet. Samtidig trenger det ikke være slik at den kunstneriske opplevelsen er mindre verdt for de barna som sitter helt stille og følger intenst med på handlingen. Heggstad(1998) skriver at det ikke trenger å være mye latter og utrop for at en forestilling skal være en suksess – det kan også gi publikum stor kunstnerisk opplevelse under stillhet og konsentrasjon (s. 125). Begge deler kan være like givende. At noen 2åringer hadde større bevegelsesfrihet og mulighet til å kommunisere med de andre barna, mens andre satt helt i ro med fokus festet mot scenen under hele forestillingen, kan likevel ha påvirket hvilke elementer ved forestillingen som gjorde mest inntrykk på de enkelte barna. Jeg observerte at noen var mer interesserte i selve rommet de satt i og dets utforming, mens andre fulgte nøye med på den sceniske handlingen, mens atter andre konsentrerte seg om de konkrete fysiske elementene og objektene rundt seg. Kan dette ha hatt innvirkning på hvordan de forskjellige barna utforsket leken og de sceniske elementene i den dramapedagogiske prosessen i barnehagen? Det vil jeg se nærmere på i analysen av prosjektdagene i barnehagen (se kapittel 5.2).

22 Sitat hentet fra: <http://www.nrk.no/trondelag/gir-ny-kunnskap-om-sma-barn-1.11740238>, publisert 25.05.14

5.1.1.1 Barnas opplevelser

For at barna skal få et personlig utbytte av teaterhendelsen bør de engasjeres og utfordres, trekkes ut av sine vante omgivelser og oppleve nye impulser. Samtidig bør det å være gjenkjennbare elementer der barnas forutsetninger og interesser ivaretas (Hernes et al, 2010, s. 53). Mange barn i 2års alderen har aldri deltatt på en teaterhendelse, der de opplever at voksne oppfører og beveger seg annerledes, og har på andre klær, enn de er vant til. Små barn skaper seg forventninger om fenomener omkring seg, og når disse forventningene brytes kan det oppstå usikkerhetsmomenter. Et eksempel fra egen praksis i barnehage er at barn som møter meg andre steder enn der de forventer å se meg (i barnehagen), plutselig blir usikre og forlegne. De *kjenner* meg plutselig ikke lengre. Når de settes i en uvant stilling er det ikke like lett å vite hvordan man skal reagere. I barnehagen er det gjerne slik at ungene har et fast sted de skal sitte under samlingsstund, og der er det forventet at de skal sitte mens de synger sammen med de voksne. På teaterforestillingen måtte de ta valg omkring egen deltakelse, rammene for tilskuer/deltaker slik de var vant til ble opphevet og da er det ikke alltid like lett å vite hva man skal gjøre – ta steget ut på gulvet, eller ikke?

Donald Winnicott skriver at et individs emosjonelle utvikling ikke utelukkende kan skje ut fra individet selv. Omgivelsenes atferd er også en del av individets personlige utvikling. En kulturopplevelse, som «Spurv» er, befinner seg i *det potensielle rommet*, i det samme rom som leken – et sted *mellom* individet og omgivelsene. Det er et område som ligger mellom individets indre virkelighet (følelser og tanker) og den felles virkelighet som ligger utenfor individene (Winnicott, 2006, s. 108). Nå er det slik at dette «rommet» varierer veldig fra menneske til menneske, ettersom det området har å gjøre med det enkelte barns opplevelser i det eksisterende miljøet (s. 164). Opplevelsene under forestillingen var ulike hos de enkelte barna fordi bruken av *det potensielle rommet* er bestemt ut ifra den enkeltes livserfaring. Utrygghet hos noen kunne derfor ha vært et resultat av lite erfaring med opplevelser i dette tredje området, der leken og kunstopplevelsene befinner seg. Hvordan barna er oppdratt, hvordan foreldrene forholder seg til/leker med barna sine, barnas egne personligheter, hvilke kulturprodukter de er presentert for fra før og opplevelser de har fra barnehagen, har alle noe å si for hvordan de ulike barna kan ha reagert på teateropplevelsen. Men for meg blir det bare spekulasjoner å skulle bevege seg utenfor rammene rundt forestillingen og barnehagen i analysen av barnas opplevelser under «Spurv».

Slik det fremgår av materialet i kapittel 4, uttrykte ett barn sterkere enn de andre at han følte usikkerhet og utrygghet under forestillingen. Han flakket mye med blikket, og spurte de voksne ofte om dette var farlig. Jeg mener at det blir litt for enkelt å si at det bare handler om dette barnets personlighet og tidligere erfaringer/mangel på erfaringer fra lignende opplevelser når man

skal prøve å forstå hvorfor han reagerte som han gjorde. Det som også kan ha spilt inn, er barnehagens mangel på forberedelse med barna før forestillingen. Om vi hadde gjort et forarbeid i barnehagen i forkant av forestillingen, ville det kanskje skapt større gjenkjennelse for ham og gjort ham tryggere i denne situasjonen. Det er ofte slik at små barn trenger de voksnes hjelp til å knytte nye opplevelser opp mot sin egen virkelighet, noe for- og etterarbeid kan være med på å gjøre. Det er ikke slik at de spontant klarer å få til denne koblingen på egenhånd (Heggstad, 1998). «H», og de andre barna, visste ikke hva de kunne forvente å oppleve når alt vi gjorde i barnehagen før forestilling var å fortelle dem at de skulle på teater. Hadde jeg introdusert barna for tematikk, fysiske elementer som ble brukt i «Spurv» og tanken om rollespill, ville de kanskje i større grad være mer forberedt på hva som ventet dem under teaterhendelsen. I en annen situasjon kunne dette vært gjort, men for forskningens del ønsket jeg at selve forestillingen skulle være utgangspunktet og den første impulsen for barna i det videre drama-pedagogiske arbeidet i barnehagen, det var dermed mitt valg å ikke foreta et for-arbeid.

Ved å bygge bro mellom barnas forståelse og det ukjente kan de voksne være med å påvirke barnas evne og mulighet til å skape mening (Hernes, Os et al, 2010). En inntoning til forestillingen kan bidra til dette, noe som ble forsøkt gjort av aktørene rett før forestillingen. De introduserte seg for barnegruppen utenfor rommet, satte seg ned på barnas nivå, med kostymer på seg. Dette kunne vært en god måte å forberedt barna på det som skulle skje og hva de ville bli møtt av, og gjøre det mer gjenkjennbart når de gikk inn i rommet og på nytt ble introdusert for skuespillerne. Det ville nok i større grad fungert om alle barna hadde fått muligheten til å se og hilse på aktørene. Men dessverre lå ikke forholdene til rette for dette. Det var trangt og voksne stod foran barnegruppen jeg var med, dermed fikk de ikke muligheten til å se eller høre skuespillerne i særlig grad før de gikk inn for å se forestillingen.

5.1.2 Sosial utvikling - interaksjon, deltakelse og gjensidighet

Lise Hovik fokuserer blant annet på Fischer-Lichtes performative estetikk, som i sin enkleste form handler om vekselvirkningen mellom aktør og tilskuer i en forestilling, i sitt teoretiske arbeid. Oppmerksomheten ligger særlig i det som *ikke* er planlagt, og som heller *ikke* lar seg planlegge og kontrollere i dette møtet under teaterhendelsen (Heggstad, 1998, s.129). Gjennom sin forskning, der hun tar utgangspunkt i sine egne teaterproduksjoner for små barn, har Hovik fokusert mye på verdien av barns medvirkning under teateropplevelsen. I kommunikasjon med små barn, som ikke har et sterkt utviklet verbalspråk og heller uttrykker seg kroppslig og intuitivt, må de voksne innta en mer åpen, lyttende og mindre målrettet holdning enn i kommunikasjon og formidling til andre voksne. Noe av det Hovik ønsker å skape gjennom sine forestillinger, forklarer hun som en

gjensidig utveksling av kroppslige og lydige impulser der utøverne og barna kan møtes i en form for gjensidighet, samhandling og improvisasjon (Hovik, 2012).

Også i «Spurv» gjorde dette fokuset seg gjeldende, der barna i større eller mindre grad kunne delta i spillet om de selv ønsket det. Dette kunne barna selv regulere i forhold til hva de følte seg trygge på. De kunne bli sittende på plassene sine, motta rytme-egg og fjær fra aktørene uten å måtte forlate sin plassering som publikum, eller ta steget *opp på scenen*. Ingen av 2åringene som deltok i forskningsprosjektet tok dette steget ut på gulvet. Om barn inviteres til å delta, gjør de gjerne det, men er de usikre inntar de ofte tilskuer-rollen. De fortolker og avpasser sine reaksjoner ut ifra forventningene (Hernes et al, 2010, s.87). Forholdene lå til rette for aktiv deltakelse under forestillingen, så hvorfor involverte ikke barna seg i større grad? Dette kan ha en sammenheng med formmessige grep som var gjort i denne forestillingen. Grensene mellom scene og sal var tydelig markerte ved bruk av matter og benkerader, skuespillerne henvendte seg ofte til hverandre og i sjeldnere grad til ungene. Det var kanskje ikke en tydelig nok invitasjon for ungene til å ta steget opp på scenen og ha en samhandling med skuespillerne. Dessuten er de fleste barna vant med fra barnehagen at man skal sitte i ro og delta uten å skape mye lyd og bevegelse om man ikke har fått beskjed eller «klarsignal» til å gjøre nettopp det.

Nå er det ikke slik at det nødvendigvis *trenger* å skje en overskridelse av den «usynlige» grensen mellom scene og sal. Det bør være et initiativ fra barna selv, et engasjement som fører til at de ønsker å bidra aktivt i den skapende hendelsen i et samspill med aktørene (Nagel og Hovik, 2014). At 2åringene ikke gikk ut på scenegulvet, betyr likevel ikke at det ikke var en interaksjon og kommunikasjon mellom dem og aktørene. Kommunikasjon kan like godt skje i form av blick eller bevegelser, uten at barna og aktørene er fysisk nære hverandre (Hernes et al, s. 101). Når skuespillerne først henvendte seg direkte til barna la de samtidig til rette for en god interaksjon med sitt publikum ved å sette seg ned på barnas fysiske nivå, strekke seg mot dem for å overrekke rytme-egg og blåse fjær opp i luften mot barna. I teater for små barn handler utøvernes kompetanse like mye om det kunstneriske aspektet som det å kunne møte sitt publikum der de er. Å inneha en forståelse for barns uttrykksmåter og interaksjonsformer kan bidra til å skape gode møter mellom aktørene og de unge publikummerne (Nagel og Hovik, 2014). Interaksjonen foregikk noen ganger rett foran publikum, noe som kunne gi lite spillerom for barna til å bevege seg lengre inn i scenerommet. Om det hadde foregått en direkte kommunikasjon mellom tilskuerne og skuespillerne med litt mer fysisk avstand mellom dem, hadde det kanskje også skapt et større rom for barna å spille på. Da kunne de forflyttet seg lengre ut på gulvet og skillet mellom scene og sal kunne blitt mindre tydelig enn det jeg opplevde/erfarte det som.

Kontakten mellom barna og aktørene kan sies å ha hatt en bølgende bevegelse. De reagerte

på hverandres impulser, som igjen førte til nye handlinger og nye impulser, det ble en spontan interaksjon som pulserte frem og tilbake. Erica Fischer-Lichte kaller denne bevegelsen en «feedback-loop». Man reagerer på hverandres reaksjoner. Uansett hva skuespillerne gjør vil det alltid utløse en respons fra tilskuerne, noe som til dels skaper en uforutsigbarhet og spontanitet i forestillingen (Fischer-Lichte, 2008, s. 38). I «Spurv» var skuespillerne søkende og varsomme i den direkte kontakten med barna. Om noen av ungene var usikre på å ta imot rytme-egg, responderte skuespillerne på det ved å trekke seg litt tilbake, prøve å oppnå kontakt igjen, og igjen trekke seg litt tilbake. Dermed fikk ungene tid på seg til å bli trygg på situasjonen og i interaksjonen med aktørene. De aller fleste ønsket jo fryktelig gjerne å få et rytme-egg, og ved å være varsom og intuitiv i forhold til barnas reaksjoner, skapte skuespillerne tryggheten som skulle til for at barna ville ta imot. Nærværet, og det å være intuitivt tilstedeværende i den umiddelbare kontakten, er et viktig element i kunstneriske settinger sammen med små barn (Hovik, 2010, s. 96 i Hovik, 2014, s. 144).

5.1.2.1 Barnas opplevelser

Jeg fortsetter å bruke «H» som eksempel på hvordan enkelte barn opplevde forestillingen, ettersom dette barnet tydelig var på en indre reise når det gjelder sin forståelse av aspekter ved teaterhendelsen og egen trygghetsfølelse i situasjonen. For ham ble fellesskapsfølelsen til de andre barna i gruppen et viktig bidrag til hans trygghet under forestillingen. Samspillet mellom barna gir dem muligheten til å skape en felles opplevelse av forestillingen, ved å bekrefte hverandres impulser gir de hverandre trygghet i situasjonen. Det å føle at man opplever noe sammen peker på noe av det mest vesentlige ved mennesket som et sosialt vesen. Det handler om et behov for nærhet til andre, samtidig med et behov for å realisere seg selv på det sosiale plan (Åm, 1989, s. 119). Når «S» henvendte seg til «H» og pekte og lo mot det som foregikk på scenen, lo han og pekte tilbake (se kapittel 4. s. 46). Møtet mellom de to barna skapte en følelsesmessig og kreativ frigjøring som kunne bidra til opplevelsen de hadde av forestillingen. Utryggheten han kjente på ble muligens satt i skyggen av behovet han hadde for å delta i meningsutvekslingen.

«S» sendte ut en impuls, og «H» svarte. Han forsterket og bekreftet impulsen ved å kommentere det som foregikk på scenen i tillegg til å peke og le. Interaksjonen og samspillet mellom dem gav en ekstra trygghet for ham som var usikker, og det kan ha vært en av grunnene som førte til at han turte å ta imot et rytme-egg fra en av aktørene, i tillegg til aktørenes evne til å lese signalene fra barna. Evnen til å gå inn og ut av sosiale samspill krever en opparbeidelse av sosial kompetanse. Dette kan man få gjennom øvelse i å medvirke til positive former for samhandling. Noen ganger kreves det da at man klarer å justere sin egen framferd og oppførsel.

Man må lære å regulere egen atferd i forhold til andre mennesker (Heggstad, 1998). For at kommunikasjonen med «S» skulle fungere på best mulig måte, trengte «H» å justere sin egen fremtoning for å bedre kunne samhandle med henne.

Forestillingen «Spurv» skapte rom for barna til å spille på impulser fra hverandre, og ga samtidig rom for interaksjon mellom publikum og aktører. Tidligere ble det i større grad fokusert på tradisjonelle stykker, produsert i store scenerom med klare skiller mellom scene og sal (se **kap 2.2**). Barna skulle sitte på hver sin stol, følge med og lære noe. Slike oppsetninger kunne gjøre det vanskelig å frembringe en felles følelse av å ha opplevd noe sammen, noe de kunne ta med seg videre inn i leken, ettersom det var lite rom for deltakelse og interaksjon. Den unge tradisjonen som «Spurv» tilhører, skaper et nytt fokus omkring intimitet, gjensidighet og deltakelse. Det er blitt mer vanlig å skape teatertilbud for barn på intim-scener, og skape rom for publikums bevegelser og fysiske uttrykk. Dramaturgisk og tematisk ligger ikke fokuset lenger på de voksnes didaktiske hensikter, men på barnas opplevelser i livene deres her og nå. Teaterformen har blitt mer åpen og interaktiv, noe som gir rom for mer kommunikasjon mellom barna (Heggstad, 2012).

5.1.3 Kulturell utvikling – Virkelighet, fiksjon og fantasi

Slik fokuset er i dagens estetiske og pedagogiske praksis, ses det på som essensielt at små barn får muligheten til å oppleve gode kulturtilbud på lik linje som eldre barn og voksne. Samtidig skal perspektivet være slik at barnet kan identifisere seg med uttrykkene på scenen, det skal være relevant for barna der de er i livene sine akkurat nå. Faith Guss ville forstå hva slags kunnskap om barn som kunne være betydningsfull for teaterkunstnere som ønsket å skape meningsfylte, estetiske gnister i samspill med unge tilskuere (Guss, 2004). Hun ville hente impulser til å skape godt teater for barn, i barnas egen lekekultur. Hun studerte barns dramatiske lek i barnehagen for å kunne skape teater på barnas premisser, skape estetiske kunst-opplevelser som snakket deres «språk» og ga mening for dem. Hovedfokuset i min forskning tar plass i etterkant av en slik kunstnerisk opplevelse, og dreier seg om barns lek ETTER en slik kunstopplevelse – hvilke impulser tar de med seg videre?

Guss studerte barn som var i en alder der de allerede hadde opparbeidet seg en kompetanse i det å være i dramatisk lek med hverandre. I mitt forskningsprosjekt er det 2-åringene som står i fokus. De trenger i større grad voksne mennesker rundt seg til å bygge bro mellom deres forståelse og det ukjente. De voksne må ha vilje til å lytte, forstå, forsterke og bekrefte for å kunne forstå noe av barnas verden, og for å kunne gi noe tilbake. Små barn trenger å ha en dialogisk kommunikasjon med voksne, ikke bare andre barn. Slik kan de voksnes og barnas ulike perspektiver skape muligheter for møtepunkter som kan medvirke til at også barna klarer å skille ut

hva som er kvaliteter i deres kunstneriske opplevelser. Barn som er 2 år gamle har enda ikke i stor grad utviklet den sosiale dramatiske leken, og mestret de formmessige grepene og symbolske uttrykkene som ligger til grunn for slik lek. For dem kan det være utfordrende å skille mellom det som er virkelig og det som er fantasi. De trenger i større grad bekræftelse på at det som skjer er «på liksom», altså om det hele er en fiksjon eller om det er virkelig (Hernes et al, 2010, s. 59).

For mange 2-åring er «levendegjøringen» av objekter begynt å bli et kjent fenomen gjennom lek med dukker, biler og andre leker som de skaper et liv rundt. De er kjent med at det er mulig å styre et objekt, bestemme over det og gi det ulike egenskaper. Under forestillingen kompliserte bruken av hånddukker fiksjonen, og bidro til nye dybder i fiksjonen. At skuespillerne i utgangspunktet var i rolle, skapte ett fiksjonslag, når de samtidig styrte dukkene skapte det et nytt lag. Dukkene hadde interaksjon med både hverandre og med skuespillerne, noe som kompliserte fiksjonen ytterligere. Det å beherske flere fiksjonslag er noe små barn kan klare fint, men om det blir for virkelighetsnært og realistisk kan de bli usikre. De fleste barna reagerte positivt på innføringen av hånddukker, og pekte og lo mot dem. Men om «kontrakten»²³ mellom barna og skuespillerne ikke gjør det klart at det er menneskene som styrer dukkene, kan det gjøre enkelte barn forvirrede og usikre på om dette er fiksjon eller virkelighet, fantasi eller «på ekte». Tilsynelatende virket det ikke som om alle ungene forsto dette konseptet under «Spurv», og de ble redde for hånddukke-fuglene som plutselig dukket opp. Som en av ungene gjentok mange ganger - «Ikke fali?».

Om skuespillerne hadde vist at de tok på seg hånddukkene, eller at de tok de av seg etterpå, ville det kanskje bidratt til større grad av forståelse hos enkelte av 2-åringene. En inn- og uttoning av kunstneriske opplevelser kan bidra til å skape mer ro for barna til å la inntrykkene synke inn. Det å få muligheten til å tre inn i- og tre ut av fiksjonen i fellesskap med skuespillerne kan faktisk forsterke opplevelsene slik at de kan brukes senere i barnas egen lek (Hernes et al, 2010, s. 46). I etterkant av forestillingen satt skuespillerne ute på gulvet og barn og voksne kunne komme å hilse på dem og utforske materialene som var brukt i spillet. Barn har gjerne et behov om å kunne stige ut av den kunstneriske handlingen, se at skuespillerne «bare» er vanlige mennesker som spilte/lekte noe annet. Det er slik barna også gjør i leken, å gå inn og ut av fiksjonen, kommentere den, betrakte den, og stige inn i den igjen. Hadde hånddukkene også vært en del av denne ut-toningen, ville kanskje flere barn forstått konseptet, og at «fuglene» ikke var farlige eller ekte levende vesen. Man kan lure på om man tar fra barna litt av magien ved teater ved å «avsløre» fiksjonen. Min erfaring er at det ofte er barna selv som uttrykker et ønske om å kunne «tone seg ut», og jeg vil hevde at de da sitter igjen med mer innsikt og forståelse for den sceniske handlingen og bruken av fiksjoner og

23 *Fiksjonskontrakt*

virkemidler, enn om opplevelsen hadde stoppet idet «teppet falt».

5.1.3.1 Barnas opplevelser

Skuespillerne lagde ulike lyder for å kommunisere med hverandre og formidle hvilke stemninger de var i, samtidig som musikerne på scenen utfylte stemningen og handlingen med sitt lydlige uttrykk. Bevegelsene og «fuglernes» kroppslige uttrykk virket å være hovedfokuset for skuespillerne, mens det verbale uttrykket var på et minimum. De brukte dermed et kommunikativt «språk» som barna kunne kjenne seg igjen i. I små barns lek er nettopp det non-verbale aspektet viktig, de kommuniserer gjennom fysiske og kroppslige tegn. En bevisst bruk av bevegelser kan støtte kunstnerne i kommunikasjonen med barna og henlede oppmerksomhet til steder, ideer eller selve bevegelses- eller handlingsforløpet (Hernes et al, 2010, s. 55). Klare strukturerte bevegelser tiltrekker barnas oppmerksomhet, og kan bidra til å skape fokus i forestillingen, og gi barna større forståelse og innsikt. Noen ganger gjentok de et bevegelsesmønster flere ganger, som når de satte seg ned for å lytte til et egg som lagde lyd oppe i redet. Gjentakelser er også vanlig i små barns lek, og kan medvirke til større innsikt og forståelse for noe komplekst (Hernes et al, 2010). Samtidig skapte det en rytme og dynamikk i bevegelsene deres som barna lettere kunne forholde seg til, noe som skilte bevegelsene fra andre bevegelser og «handlinger» i forløpet. 2åringene kunne slik identifisere seg med uttrykkene på scenen, det ble gjenkjennbare elementer fra deres egen uttrykksmåte.

En overlapping mellom det kjente og det ukjente skaper rom for barna til å blande tidligere erfaringer med de nye opplevelsene, og slik utforske nye sider ved sin tilværelse og skape noe helt nytt gjennom sin lek og kreativitet. I «Spurv» var det gjenkjennbare uttrykksmåter og tematikker hentet fra barnas egen hverdag, men mange av barna opplevde nok mange helt nye konsepter også. Teaterhendelsen kan i seg selv ha vært et nytt fenomen for de fleste 2åringene.

5.2 Drama-pedagogisk prosess i barnehagen

Forestillingen som 2åringene deltok på ville i seg selv vært en viktig bidragsyter for barnas kulturelle erfaringsbakgrunn, også uten initiativet til etterarbeid i barnehagen. Et godt kulturtilbud kan være med på å utvikle barnas egen kulturproduksjon gjennom leken. De tar med seg erfaringene fra opplevelsen tilbake til barnehagen, og kan utforske og utfordre inntrykkene derfra i den videre leken og interaksjonen med hverandre. De bruker assosiasjoner og egne indre forestillinger til å skape nye symbolske handlinger, og slik gjensker og fornyer de opplevelsene fra kulturmøtet på sin egen måte gjennom leken (Guss, 2004). Dette er ihvertfall gjeldende for større barn som gjerne bruker dramatiske og symbolske formspråk for å utforske og utfordre opplevelser de har hatt

sammen. Når det gjelder de yngste barna kan det være vanskelig å få et innblikk i hvordan de bearbeider opplevelser som for eksempel en teaterhendelse. Om vi skulle «forlatt» opplevelsen idet vi gikk ut fra forestillingen uten å ta initiativ til å bearbeide erfaringer og inntrykk derfra med 2-åringene, kunne vi sisset igjen med en følelse av å ikke vite noe som helst om deres tanker, ideer og følelser knyttet til det de nettopp hadde opplevd i teateret. Og det er jo nettopp disse elementene jeg ønsker å ta tak i og utforske nærmere. Jeg ser derfor på den kreative prosessen i etterkant av forestillingen, og min rolle som deltakende observatør, som en viktig og hensiktsmessig progresjon etter teateropplevelsen.

For barna kan en liten detalj i forestillingen være like viktig som totalinntrykket. Det er nemlig slik at sceniske elementer i større grad likestilles i inntrykkene små barn har av dem (Hernes et al, 2010, s. 134). Derfor er det ikke sikkert at det de voksne forventer skal interessere barna i den kunstneriske settingen, er det som barna faktisk oppfatter som det viktigste i opplevelsen. For meg som forsker og tilrettelegger av et drama-pedagogisk arbeid hviler det derfor et stort ansvar når jeg skal skape nye rom for barna til å bearbeide teateropplevelsen i. Når jeg skal overføre elementer og virkemidler fra forestillingen, må jeg prøve å gjøre det relevant for de inntrykkene barna faktisk sitter igjen med og som de er interesserte i å videreføre inn i leken. Det er nok ikke alltid like enkelt å tolke seg fram til hva barna sitter igjen med av inntrykk etter en teaterforestilling. Som voksenperson i relasjon med barna bør jeg unngå å legge ord i munnen på dem, da kan jeg risikere at de tilpasser svaret sitt ut ifra det vi voksne gjerne vil høre (Hernes et al, 2010, s. 73).

I kapittel 4, i redegjørelsen av de fire prosjektdagene, fulgte jeg prosessen kronologisk og beskrev først dag 1. og dag 4. til slutt. I denne analysen fokuserer jeg i større grad på tematiske holdepunkt, og tar under hver av disse for meg relevante funn og resultater fra de ulike dagene uten at de opptrer i en bestemt rekkefølge. Barna har hatt egne unike progresjoner fra dag til dag, og i denne progresjonen ligger det interessante oppdagelser i forhold til deres opplevelse og forståelse av dramatisk lek og kommunikasjons-måter i interaksjonen med hverandre.

5.2.1 Personlig utvikling - Tolkning, erfaring og meningsdannelse

Et gjentakende kjennetegn for 2-åringenes utforsking av de sceniske elementene som var hentet fra forestillingen, var et behov om å først utforske og teste de ulike materialenes kvaliteter og kjennetegn på egenhånd før de inviterte andre barn til å delta i utforskingen og ha en lek-sekvens i fellesskap. Dette kunne man se første prosjektdag, når materialene var nye for alle involverte, men også i uke to og tre når nye barn ble introdusert for prosjektet. Selv om resten av barnegruppen da hadde gått inn i nye stadier av leken og i bruken av materialene og hånddukker, startet nye barn med å utforske på egenhånd i stille konsentrasjon.

Brian Way var en av de tidlige engelske pedagogene på 1960-tallet. Hans *personlighetssirkel*²⁴ og beskrivelser av menneskelig personlig utvikling vil jeg hevde kan underbygge mine observasjoner av utviklingen jeg så hos 2-åringene i prosjektet. Way mente at alt drama-arbeid må ta utgangspunkt i barnets egne forutsetninger - ved å bruke av sine iboende ressurser til å utforske nye fenomen, med utgangspunkt i sin egen kropp, sine sanser, fantasi og følelser tester de ut egenskapene til disse nye fenomenene. Først når et barn har «oppdaget» og utforsket noe nytt ut fra seg selv og sine referanser, er det naturlig å ta kontakt med andre mennesker i rommet og utforske områder utenfor sine nærmeste omgivelser (Way, 1967, s. 22f).

Noen av barna satt på gulvet og studerte objektene stille, mens andre testet de ut mer fysisk. Et av barna gikk foran speilet og lagde ablegøyer for seg selv sammen med et rytme-egg han hadde funnet. Ved å utforske på egenhånd kan de opparbeide seg større trygghet rundt egen forståelse av fenomenet, og da blir det en naturlig fortsettelse å bli mer følsom for kontakt med de rundt seg. Way fokuserer på viktigheten av konsentrasjon og fokus omkring det som utforskes i øyeblikket. Men små barn trenger i større grad enn eldre barn og voksne å oftere skifte fokus og intensitet når de utforsker og leker. Etter å ha vært svært fokusert en liten stund trenger de å få utløp for oppsamlet energi samtidig som de tar i bruk sin nye kunnskap. Etter å ha lekt samtidig, men hver for seg, begynte barna tilsynelatende spontant å sammen løpe fram og tilbake fra den ene til den andre siden av rommet. Jeg observerte denne typen lek i uken før forestilling også, og visste derfor at det var noe barnegruppen ofte gjorde sammen og som gav dem mye glede. Denne felles leke-sekvensen kan ses i sammenheng med det Hans-Georg Gadamer (Åm, 1989, s. 53) kaller for *fellehandling*. Det handler om at barna «gripes» av leken, de enkelte barna som subjekter blir underordnet leken som en større helhet. Når denne «dype» leken er i gang, blir leken subjektet. Likevel betinges den av de enkelte barnas bevegelser og deltakelse. Når de løper sammen på denne måten, skapes det en dyp fellesskapsfølelse og tilhørighet, noe som kan bidra til å skape sterkere tilhørighet til hverandre. Barna hadde som nevnt tidligere ikke hatt særlig tid til å bli kjent ettersom de nettopp hadde startet i barnehagen.

Way mener at det ikke kan måles fremskritt på bare et av punktene i *personlighetssirkelen*. Hver og et av de har sine egne former for fremskritt, men som viser seg og gjør seg gjeldende i den personlige utviklingen (Way, s. 21). Slik er det også når jeg skal se på 2-åringenes utvikling. Det er ikke snakk om fremskritt fra A til B, men om en utvikling som er avhengig av kontinuitet og sammenhengen mellom de forskjellige menneskelige faktorene. Effektene av den fokuserte, individuelle utforskingen bør derfor ses i sammenheng med den felles, kollektive opplevelsen av *fellehandlingen*. Det er en naturlig vekselvirkning mellom disse to typene lek, mellom *spenning* og

24 Se figur 1, s. 17

utløsning. Leken krever en utvikling og veksling med hensyn til form og intensitet, noe som tydelig vises i vekslingen mellom dyp konsentrasjon over objektene og den plutselige tilsynelatende spontane felles handlingen som når de løper fram og tilbake over gulvet og hviner av glede og energi (Åm, 1989). Det blir en veksling mellom en personlig og en sosial lek.

5.2.1.1 «Isenesettelse» av seg selv

Et par av 2-åringene hadde et handlingsmønster som gjentok seg gjennom flere prosjektdager. «N» jobbet utrettelig med å samle sammen egg som andre barn kastet fra seg, og la de forsiktig tilbake i redet der de var omgitt av myke stoffer og beskyttelse. Ifølge Hernes, Os et al (2010) kan dette dreie seg om en handling for å opparbeide seg en innsikt fra en erfaring og tidligere opplevelse. Det kan være hans måte å tolke seg fram til en mening bak et visst handlingsmønster på, gjennom å selv gjenta og utføre handlingen på sin egen måte. Når noe er nytt eller føles komplekst, kan gjentakelsene bidra til en stadig dypere forståelse. For «N» kan det hende at aspektet med eggene og skuespillernes forsiktige behandling av dem spesielt fanget hans interesse under forestillingen. Når han så fikk mulighet til å gjenoppleve disse impulsene i barnehagen, tok han tak i de aspektene som for ham gjorde mest inntrykk/vekket størst nysgjerrighet under teateret. Ved å utforske handlingene fikk han muligheten til å skape sine egne tolkninger og sitt eget meningsinnhold (Hernes et al, 2010). Det var ikke plass til flere spillere i «N» sin lek eller «iscenesettelse», hans fokus var helt og holdent på seg selv og handlingen han gjorde.

Barn er født med en utforskertrang og iboende kompetanse til å alltid søke mot ny innsikt og forståelse. Ved å ta opp igjen tråden fra forestillingen og foreta en videre utforskning av eggene og redet, kunne «N» kanskje skape en mening bak disse handlingene som sammenfalt med hans oppfattelse av sine omgivelser. Gjennom handlingene overførte han de nye erfaringene til sin egen livsverden, slik at han kunne bruke de i nye situasjoner (Hernes et al 2010). Gunilla Lindqvist (1996) skriver at barn viderefører impulser gjennom leken og i interaksjonen med hverandre. De leker både med form og mening. På en måte vil jeg hevde at «N» skapte en iscenesettelse omkring handlingsmønsteret sitt. Guss (2001) har gjennom sin forskning vist hvordan barn, på lekens symboliserende formspråk, iscenesetter, utforsker og fortolker både seg selv, hverandre og omverdenen. Selv om hun fokuserer på en sosial lekeatferd, mener jeg at de samme mekanismene gjelder for «N» sin lek og utforskning. Han kommuniserer sine indre forestillinger på en performativ måte gjennom sitt gjentakende dramatiske handlingsmønster.

Men kan det kalles en iscenesettelse når ingen tilsynelatende ser på? Gadamer skiller mellom «spillet» til et barn og teater i mer tradisjonelle former. I et skuespill med aktører og betraktere, blir «noe» spilt for «noen», mens i et barns lek blir spillet en selvrepresentasjon der

«noen» kan være en selv (Gadamer i Sauter, 2008, s. 23). Gjennom sin lek blir han på en måte sin egen betrakter, og fyller selv de ulike rollene som dramaturg, regissør, aktør og tilskuer. Barna leker like mye for sitt eget indre øye så vel som for hverandre, og gripes av sine egne så vel som andres formmessige og tematiske innfall (Guss, 2004). De andre barna ble likevel også aktører i hans «iscenesettelse» da de hentet seg egg som han hver gang hentet og fraktet tilbake til redet. Selv om barna lekte *simultant* i rommet, ble de likevel en del av hverandres lek, og samspilte i en relasjon med hverandres impulser.

Det finnes ulike steg i leken hos barn som kan ses i sammenheng med deres alder og *lekekompetanse*²⁵. Det er slik at den dramatiske leken kan ha flere trinn før det sosiale aspektet inntreffer. Og det er her jeg vil hevde «N» befinner seg når han utforsker handlingen med eggene. Han tok liten notis av de andre barna rundt seg, og når de innimellom kom og tok egg fra redet ble han ikke frustrert, men bare fortsatte å gjenta handlingene og hentet tilbake eggene hver gang det ble mulig. Han holdt med andre ord fast ved «rollen» sin og lekens «fiksjon», og lot ikke de andre barnas innvirkning sette ham ut av spill. Ser vi på Heggstads beskrivelse av de ulike stadiene i den dramatiske leken, kan man se at «N» *imiterer* skuespillernes handlinger (se kap. 2, s.). Men det er likevel en handling som er farget av «N» sin opplevelse av forestillingen, av hans tolkning av hendelsene. En etterligning «[...]har en intensjon, av et spesielt individ i en spesiell situasjon», slik Helen Schwartzman beskriver det (Rasmussen, 1991). Gjennom sitt handlingsmønster under prosjektdagene skapte kanskje «N» sin egen forståelse og mening av opplevelsene fra teaterhendelsen. De ulike stegene i en dramatisk lek bidrar til de forskjellige barnas utvidelse av sine forståelseshorisonter. Med utgangspunkt i seg selv og deretter i samhandling med hverandre utvikler de tanker, vilje og følelser, og skaper seg et større begrep om, og setter sitt preg på, verden de er en del av.

5.2.2 Sosial utvikling - Interaksjon, deltakelse og gjensidighet

Et barns lekekompetanse er en individuell prosess, og vil være påvirket av barnets væremåte, følelsesliv og modenhet. Men for å bli god i noe kreves det øvelse, og dette gjelder også innenfor lekens verden. For å vite hvordan man skal leke med andre trenger man derfor å trene på samspill og samhandling, slik kan man fremme en sosial utvikling. Både Heggstad (1998) og Åm (1989) skriver om barnets opparbeidelse av lekekompetanse og -atferd som noe det er nødvendig å øve på for å kunne lære seg å forstå lekens usagte normer og regler. Et barns sosiale utvikling skapes med andre ord i fellesskap. Å trene på positive former for samhandling er noe man kontinuerlig gjør gjennom nye opplevelser og handlinger. I Kapittel 4 (se s. 56) skriver jeg om et barn som har noen

25 Begrep hentet fra Heggstad K., 2012, «7 veier til drama»

utfordringer knyttet til interaksjonen med de andre barna. Han virket usikker i de sosiale relasjonene, og det kunne virke som han manglet konstruktive metoder for å oppnå kontakt med andre. Utover i prosessen observerte jeg at dette barnet tok i bruk nye og mer hensiktsmessige alternativer når han ville ta kontakt med de andre, og jeg vil hevde at bruken av hånddukker og opprettelsen av fiksjonen omkring disse hjalp ham til å finne nye «koder» for samhandling i møtet med sine lekekamerater.

For å fungere i et sosialt fellesskap må man lære å innrette seg, utøve selvkontroll og regulere sin egen atferd i forhold til andre mennesker (Utdanningsforbundet, 2014). Til å begynne med kunne det virke som «P» var ute etter å sabotere leken med hånddukke-fuglene. Han prøvde å dra de av hendene mine, kaste de vekk, slå etter de og bite dem, samtidig som han lo og moret seg. Denne oppførselen var sannsynligvis mer en reaksjon på at han var usikker på leken, og ikke visste hvordan han skulle forholde seg til fiksjonen. En forutsetning i dramaarbeid er at man tar steget inn i en fiktiv verden og tar på seg roller, eller ihvertfall aksepterer at andre er i en eller annen form for rolle (Heggstad, 1998, s. 81). De voksne godtok ikke slik behandling av dukkene, og hver gang han prøvde å slå etter de, stakk «fuglene» av og gjemte seg. Det viste seg at de voksnes konsekventhet hjalp «P» til å se etter andre måter å få være en del av leken på.

Ingen ønsker å stå på sidelinjen i sosiale relasjoner, men dette kan skje om man ikke forstår «kodene» i leken (Åm, 1989). Derfor leter man gjerne etter nye tilnæringsmåter for å få innpass, noe også «P» gjennomførte, med veiledning fra de voksne. Han trengte tid på seg til å forstå de dramatiske tegnene, først da kunne han bli en aktiv medspiller. Barn søker mot kompetanse som gir dem mer innsikt og forståelse for fenomener. De reflekterer intuitivt over nye erfaringer, og bruker dette i møtet med nye opplevelser og situasjoner (Hernes et al, 2010). Et eksempel på dette kan ses under prosjektdag 3, i sekvens 4 i transkripsjonen, da «P» stoppet opp i handlingsmønsteret som ikke ga den responsen han ønsket og drastisk endret atferden sin mot «fuglene». Ved å strekke frem hånden med en «meitemark» og spørre «fuglen» om den vil ha mat endret han ikke bare fysisk sin tilnærming, han endret i det øyeblikket også sin oppfattelse av leken. Akkurat da virket det som at lekens fiksjon gikk opp for ham, og han satt plutselig igjen med en helt ny innsikt i denne lekens dramatiske aspekter. Hans væremåte ble etter denne hendelsen mer dynamisk, og da spesielt i leken med hånddukkene. Noen barn KAN vise en motstand mot fiksjonsleken, helt til de «knekker en kode», og forstår hvordan de kan delta og være med på «spillet» (Heggstad, 1998), uten at jeg mener det var tilfelle i denne situasjonen.

5.2.2.1 Møtet mellom barn og voksne

De voksne i barnehagen er en viktig ressurs for barna når det gjelder å legge til rette for skapende

handlinger og utfoldelse gjennom lek. Dette er et syn med lang fartstid i tradisjonell pedagogisk tenkning, men likefremt viktig i den moderne tankegangen. Også under de fire prosjektdagene arbeidet vi for å skape et trygt og stimulerende miljø for 2åringene der de kunne utfolde seg og leke innenfor trygge rammer. Jeg planla og forberedte øktene med barna ved å se på rommets utforming, størrelsen og sammensetningen av barnegruppen, interessefelt hos barna på gjeldende tidspunkt og de voksnes ansvarsområder/roller. All planlegging ble gjort med tanke på det som best ville stimulere barna til lek og dramaarbeid (Heggstad, 1998, s. 48f). Rommet var fra før et kjent sted for lekeaktivitet og var derfor i seg selv et godt utgangspunkt for virksomheten vår. Med de sceniske elementene skapte jeg et fokuspunkt i rommet i form av «redet», samtidig som fokus kunne henledes mot andre objekter andre steder. På den måten ble det naturlig for barna å gå inn i rommet, samles omkring «redet», og deretter utforske utover i rommet når de enkelte barna var klare for det. Jeg vil si at barn er søkende og sporadiske i sin utforsking og i sitt bevegelsesmønster, noe som kan sammenlignes med Hoviks beskrivelse av spurvenes bevegelser som lekne, løse og fragmenterte²⁶. Nettopp derfor skapte hun et «rede», et samlingssted, og dette videreførte jeg inn i den drama-pedagogiske prosessen for å skape et felles møtepunkt for barna, et utgangspunkt for leken og i utforskingen av elementene.

Tidligere var det vanlig at den voksnes fokus var rettet mot å skape gode rammer rundt leken og dramaet (Slade, 1954 og Way, 1967), og fremdeles er det slik at den voksne har som oppgave å bygge et lekmiljø der barna får muligheten til å utfolde seg og utforske impulser i sitt eget tempo (Lindqvist, 1996). Det nyere pedagogiske perspektivet ser likevel samtidig på den voksne som en medskaper i leken, i tillegg til en som legger til rette for lek, og dette har skapt noen nye utfordringer i forhold til den voksnes rolle. Som betrakter av leken har man et «utenfra»-perspektiv, men som aktiv deltaker kreves det en tydeligere samhandling mellom de voksne og barna. Ettersom forutsetningene til en voksen og en 2åring er så veldig forskjellige, blir utfordringen å skape et samspill der man samtidig ivaretar barnets perspektiv. I forkant av det dramapedagogiske arbeidet utformet jeg og pedagogen på avdelingen noen retningslinjer for de voksnes rolle i samspillet med barna under leke-sekvensene. De voksne skulle være undrende, nysgjerrig og «pålogget», og innta en åpen og lyttende holdning, samtidig som man lot barna «vise vei» i leken og få utforske ut ifra sin egen motivasjon og interesse (Lindqvist, 1996 og Hernes et al, 2010). Det kan likevel oppstå situasjoner der den voksne, gjennom sitt engasjement og ønske om å bidra med impulser i leken, forstyrrer barnas utforsking i deres eget tempo.

Noen av situasjonene som er beskrevet i kapittel 4 handler nettopp om dette «møtet»

26 Intervju av Lise Hovik i magasinet Drama: Funnet på side: <http://teaterfot.sircondesign.net/wp-content/uploads/2012/11/fuglesang-i-DRAMA.pdf>

mellom den voksne og barnet, og hvordan det i interaksjonen noen ganger kan oppstå for tydelig styring fra den voksnes side. For «H», som både gjennom kroppsspråk og verbale uttrykk viste utrygghet i forhold til noen av de sceniske elementene i rommet, ble de negative følelsene forsterket av de voksnes iver etter å få ham til å leke med tingene. Ved å overdefinere for ham hva de ulike objektene skulle forestille, skapte det bare mer usikkerhet hos ham. Utsagn som: «*Kom å se på denne fine marken. Det er fuglemat. Vil du mate fuglene med den?*», gir ikke rom for barna til å gjøre seg opp en egen mening. Hva vil et slikt utsagn ha å si om «H» egentlig ikke hadde definert objektene som «mark» og «fugl»? I dialogen med barna bør man være lyttende og forståelsesfulle, og deretter forsterke og bekrefte (Hovik, 2012). Begynner man med bekreftelse, skapes det ikke rom for barnet til å selv komme med impulsen. For 2-åringenes utviklings del bør de få muligheten til å komme med sine egne tolkninger og betraktninger, og ikke bli overkjørt av den voksnes allerede innarbeidede definisjoner. Det å kunne samhandle positivt med andre inngår i det å kunne utvikle seg sosialt. Man utvikles kontinuerlig gjennom erfaringer, handlinger og opplevelser, og i barnehagen møtes barna i et fellesskap der de sammen kan skape meningsfulle aktiviteter i leken. Men da er det viktig at de voksne bidrar til å skape gode vekstvilkår for de enkelte barna ved å skape gode møteplasser for dem i *det potensielle rommet*. I tilfellet med «H» tok det langt tid for ham før han turte å ta steget ut i det ukjente, skapende og kreative «rommet». Barn er forskjellige, og noen trenger rett og slett mer tid og ro til å fordøye inntrykk og sette i gang fantasien og den kreative prosessen som skal til for å aktivt bidra i den skapende prosessen. Barna tar imot impulser ut ifra sine egne forutsetninger (Way, 1967), og for noen kom forståelsen naturlig og nesten umiddelbart, for andre ble det utfordrende, og da er det viktig med gode voksne som kan se og forstå barnas utgangspunkt og veilede dem inn i leken. En forutsetning er også at de voksne kjenner barna godt, men i dette tilfellet var både barn og voksne nye bekjentskap for hverandre. Dette kan ha bidratt til at det tok lengre tid for de voksne til å forstå de enkelte barnas indre prosesser, og vite hva slags impulser de skulle bidra med for å fremme trygghet i leken.

5.2.2.2 Deltakelse i fellesskapet

En del av den sosiale utviklingen handler om å kunne sette seg i andres sted, å kunne se noe fra et annet perspektiv enn sitt eget (Utdanningsforbundet, 2015). Dette er en viktig forutsetning i den sosiale interaksjonen mellom barna, men det kan også ses i sammenheng med dramatiske aspekter i leken, som forståelse for det å gå inn i rolle/skape liv til en karakter/«besjele» et objekt. Noen av barna skjønnte raskt hvordan de kunne bruke hånddukkene på hånda og «styre» den og ta kontakt med andre gjennom den. Andre brukte lengre tid på å fysisk studere og undersøke dem, for å finne ut hva de var og hvordan de kunne brukes i leken. Ved å etterligne hverandre og de voksnes

bevegelser, måter å leke på og måter å uttrykke seg på, utforsker barna kompleksiteten i nye fenomener og kan danne seg et eget meningsinnhold omkring det (Hernes et al, 2010).



Foto: Martine Moore Edvardsen

De voksne var der som en ressurs for barna, og kunne støtte og veilede i leken og utforskingen. Men barna ble også støttespillere for hverandre. Gjennom interaksjon med, og observasjon av, hverandre bygde de opp forståelsen sin for leken med hånddukkene. Dette observerte jeg under 2 prosjektdag da et barn lenge stod å tilsynelatende spekulerte i hva man kunne gjøre med objektet han holdt i hånda. Han oppdaget da to barn som lekte med hånddukkene, og som førte en «samtale» mellom de to «fuglene», og begynte å studere deres måte å holde hånddukkene på og fulgte med på leken deres. Han utforsket «fuglen» en stund for seg selv, før han etter hvert ble med på deres lekesekvens (se transkripsjon fra 2. prosjektdag, s. 58). For å kunne gå inn i aktive samspill med hverandre trenger de enkelte barna å forstå fenomenene i leken, slik som leken med hånddukker. En del av den sosiale kompetansen innebærer derfor å opparbeide seg en spill-kompetanse (Heggstad, 1998), der man vet hvordan leken kan opprettholdes og har evne til å skape et felles fokus. Slik blir det enklere for barna å få muligheten til å delta i leke-fellesskapet.

Interaksjon og deltakelse kan ha mange ulike former. Under forestillingen satt 2åringene på plassene sine i publikumsrekkene, men de var likevel aktive deltakere i teaterhendelsen og bidro med både utrop, engasjement OG intens og stille oppmerksomhet. Hvor barna retter sitt fokus med blikket er også et tegn på deres deltakelse og tilstedeværelse (Hernes et al, 2010, s. 41). Det trenger ikke være full kroppslig deltakelse før man kan si at det er en interaksjon (Hovik og Nagel, 2014)²⁷. Lise Hovik bruker Jacques Rancière²⁸ sine teorier når hun skriver om tilskuerens posisjon som aktiv, deltakende og medskapende. Han tillegger tilskueren en aktiv rolle som fortolkende medskaper. Distansen som skapes mellom aktør og tilskuer er en forutsetning for en frigjort tilskuerrolle (Hovik, 2014, s. 41f).

Ikke alle 2åringene var tilstede under forestillingen «Spurv», men deltok likevel i utforskingen av de sceniske elementene i etterkant. Under prosjektdag 1 var leken preget av fysisk

27 Nagel, L. Og Hovik, L(2014)*Interaktiv scenekunst for barn – tyranni eller magi*. Artikkel funnet på side: <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2014-medvirkning-hovik-og-nagel>

28 Jacques Ranciere er en fransk filosof.

utforsking av de sceniske elementene. Rommet vi brukte under prosjektet var allerede kjent som et rom for utfoldelse og lek i barnegruppen, de hadde skapt en lekekultur der allerede, noe som nok gjorde det mer naturlig for dem å gå aktivt inn i leken med de ulike elementene denne dagen (Heggstad, 1998, s. 49). Ulikhetene i barnas interaksjon og deltakelse oppstod i større grad når hånddukkene ble innført og leken gikk fra fysisk utforsking til en lek med flere tydelige dramatiske aspekter. Da observerte jeg hvordan noen av barna inntok en mer betraktende, distansert rolle. På bildene ser man to eksempler på situasjoner der noen barn valgte å observere leken med fuglene, heller enn å delta i selve interaksjonen.



Foto tatt av Assistent

At et barn går og setter seg, betyr ikke at han melder seg «ut» av situasjonen.

Oppmerksomheten var rettet mot de sceniske handlingene, og med det viser de at de er både engasjerte og «pålogget» situasjonen. Å distansere seg fysisk fra leken og skape en avstand mellom seg og «spillet» som foregår, kan noen ganger være en like så givende posisjon som å delta fysisk.

5.2.3 Kulturell utvikling - Virkelighet, fiksjon og fantasi

Sammen med hverandre og de voksne i barnehagen fikk 2åringene gjøre seg kjent med, utforske og leke med sceniske elementer fra forestillingen, og bruke kunnskapen om disse fenomenene i leken og i interaksjonen med hverandre. Dette kan sies å være en del av en kulturell læring – Jeg presenterte for dem et kunstprodukt, noe fremmed, og gjennom arbeid med dette skapt det fortrolighet til de presenterte elementene. Objektene ble potente gjennom at barna fikk utforske og bli kjent med dem, og slik ble de også et redskap for kommunikasjon. Dette kan man se i situasjoner med barn som lenge var utrygg på de sceniske elementene, før de tok initiativet til å ha en interaksjon med dem. Også i utviklingen til barn som var usikre i leken kan det ses en sammenheng med dette. Interaksjon med de voksne og de andre barna, og observasjon av de andres lek, gav disse barna viktig informasjon om hvordan man kan forholde seg til hånddukkene, og deretter om hvordan de kunne brukes til å oppnå kontakt med de andre barna. Barnegruppens lek-kultur

påvirker de enkeltes oppfatning og forståelse av fiksjonelle aspekter ved lek og drama gjennom deres måte å bygge opp, strukturere og forholde seg til hverandre i leken. Dette igjen, har sammenheng med barnas kulturelle utvikling. Jeg bidrar med mitt prosjekt til å gi barna opplæring i det estetiske medium, men det betyr ikke at de er som blanke ark som skal fylles opp med kunnskap. De har allerede en egen oppfatning og forståelse av sine opplevelser og erfaringer. Gjennom sin lek med hverandre skaper 2åringene noe nytt, og oppløser en tings mening for slik å konstruere sin egen (Guss, 2004).

Når det kommer til anvendelsen av symbolske uttrykk og formspråk, er 2åringene fremdeles ved en tidlig fase, men gjennom prosessen med impulser fra forestillingen og dagene med utforskning i barnehagen vil jeg hevde at de fikk større forståelse for den symbolske leken og lettere kunne skille mellom fiksjon og virkelighet. Spesielt i leken med hånddukkene kom dette til uttrykk. Barnas leke-kompetanse innebærer også en spill-kompetanse, altså en evne til å gå inn og ut av ulike fiksjoner og konstruere seg en egen virkelighet (Heggstad, 1998, s. 43). 2åringene bekler ikke i like stor grad roller slik eldre barn gjør, det er noe som kommer med mer leke-erfaring (Heggstad, 1998), men de fikk vist sin kompetanse gjennom lek med «fuglene». Gjennom kroppsholdning, språkuttrykk og handlinger bekledd de hånddukkene med et *eget* liv. Dette var en *projisert lek*²⁹ som det for noen raskt falt seg naturlig å gjøre, mens andre trengte tid og gjerne flere dager på seg til å bli med inn i fiksjonen.

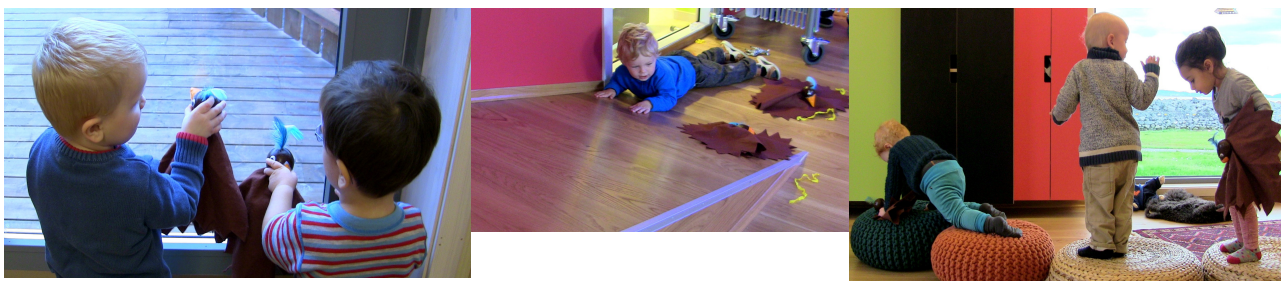


Foto av Martine Moore Edvardsen

Barna gjorde mange ulike aktiviteter under prosjektet, og hånddukkene ble raskt integrert i de kjente leke-sekvensene. Som man kan se av bildene, fikk «fuglene» være med å rutsje, hoppe og se ut av vinduet. Gjennom sin kreativitet og fantasi brukte barna hånddukkene til å utvikle leken seg imellom, og selv om de hadde ulike utgangspunkt for deltakelse i det *potensielle rommet*, var alle på sin egen måte med på å skape fornyelse av erfaringene fra denne prosessen.

Jeg har noen ganger i teksten vinklet det slik at 2åringene fremstår som mindre

29 Å spille ved hjelp av ting som biler, dukker osv. Motsatt av *personlig lek*, der barna selv er i fysisk spill. Begrep hentet fra Heggstad(1998)7 *veier til drama*, s. 43

kompetente i den dramatiske leken enn eldre barn. Etter å ha opplevd og observert leken deres på nært hold, blir jeg stadig forundret over deres kompetansebygging. Eldre barn har fordelen av å kunne kommunisere verbalt, og det verbale uttrykket er også gjerne svært viktig i deres kommunikasjon i leken (Åm, 1989 og Guss, 2004). 2-åringene er mer utpreget kroppslige og intuitive i sin lek med hverandre, og signalene de sender til hverandre kan noen ganger være «usynlige» for det voksne øyet (Åm, 1989). Likevel oppfattet jeg hvordan de kunne «levendegjøre» et objekt gjennom bruk av mimikk, stemmebruk, gester og utpreget kroppsspråk, og hvordan man sammen kunne opprettholde leken og ha et felles fokus, og bruke fantasien, spontaniteten og fiksjonen til å sammen skape en liksomverden (Heggstad, 2012). Ved hjelp av fantasien sin tolker barna sin virkelighet, og gjennom leken utvider barnet sin bevissthet om verden og uttrykker sitt eget ståsted.

5.2.3.1 Drama og dramatisk lek

I utgangspunktet var dette en dramapedagogisk prosess der de voksne la en del føringer for innholdet i aktivitetene. Jeg bestemte hvor vi skulle være, hvilke objekter vi skulle ha der, hvor fokus skulle ligge, og de voksne var også deltakende medskapere i leken. Hvis vi så at barna ikke helt «fant» en god lek, gikk den voksne pedagogen inn med en impuls og veiledet barna slik at leken gikk i en annen retning. De voksne var derfor også tilretteleggere for leken. Heggstad (1998) skiller mellom drama og dramatisk lek, der det førstnevnte er en tilrettelagt aktivitet med intensjoner fra de voksnes side³⁰, mens den dramatiske leken er satt i gang på barnas eget initiativ. Dette er likevel ikke to separate aktiviteter. Det ene gir gjerne næring til det andre, altså kan de voksne skape stimulerende aktiviteter ved å se på barnas lek, samtidig som drama kan inspirere til selvstendig lek hos barna. Det er med andre ord to gjensidig supplerende og stimulerende former for aktivitet (s. 48). Erfaringene fra barnehagen stemmer med bildet som Heggstad beskriver, der de voksnes impulser avløses av barnegruppens lekeatferd og initiativ.

Et eksempel på denne vekselvirkningen mellom impulser fra de voksne og barna ble særlig tydelig under prosjektdag 3 og 4. Den tredje dagen skapte et annerledes utgangspunkt for lek enn de to første, ettersom «et spill» allerede var i gang når barna kom inn på rommet der jeg satt under teppet og styrte hånddukke-fugler. Jeg var selv en aktiv deltaker i spillet som ble skapt, jeg var *i* leken, men uten å ha særlig «makt» over hendelsesforløpet og barnas fokus. Jeg satte rammene for fiksjonen, men 2-åringene valgte selv om de ville ta aktivt del i den – som under forestillingen «Spurv». Noen av barna valgte å innta en mer betraktende rolle, slik som under forestillingen, mens flere andre gav «fuglene» mat og brukte hånddukker selv som kommunikasjonsmiddel fra første

30 I denne sammenhengen lå intensjonene hos meg som forsker, med et ønske om å finne svar på mine forskningsspørsmål

stund. Som man kan se av bildene, var barna fokuserte på «fuglene», og ikke på meg. I denne situasjonen fantes ikke «jeg» som et individ, jeg var *bare* den som styrte dukkene.



Etter at jeg hadde gått ut av teppet for å observere og delta på andre måter, valgte et barn å «overta» posisjonen under teppet og imitere handlingene jeg nettopp hadde gjort. Barn utforsker og kommuniserer kroppslig og sanselig, og da er det viktig at de voksne skaper rom for barna i det dramapedagogiske arbeidet til å erfare ved å «gjøre». Når barna imiterer noe i leken for å undersøke noe som har vekket deres nysgjerrighet, gjenskapes ikke aktiviteten akkurat slik den var. Aktiviteten formes av at et nytt individ gjør handlingen. Som beskrevet i Rasmussen (1991), er alle imitasjoner mer enn bare en reproduksjon, den er farget av det enkelte individ sitt ståsted og intensjoner. Akkurat som meg, satte gutten i barnehagen seg under teppet og begynte å «styre» hånddukkene (etter å ha fått en hjelpende hånd fra en voksen). Dette fortsatte han med en god stund, og den neste prosjektdagen gikk han rett bort til teppet og inntok samme posisjon som forrige gang. Sekvensen utviklet seg denne dagen til å bli en sosial lek mellom to barn, som begge satt under teppet og hadde en interaksjon mellom hverandre og fuglene. Under ser man bilder av sekvensen som skjedde etter at jeg gikk ut av teppet 3. prosjektdag, mens man i kapittel 4, s. 66 kan se bilde av sekvensen mellom de to barna fra 4. prosjektdag.



I Rammeplan for barnehagen står det beskrevet at: «ved å leke og formgi det de er opptatte av, kan de fortolke inntrykkene og skape en egen mening ut av dem». Slik er barna med på å fornye og aktualisere kulturen de selv er en del av. Barns måte å oppdage verden på henger sammen med fordypelse i en sansemessig lek (Guss, 2004). Gjennom leken tolker barna

opplevelsene sine og gir dem liv, og slik levendegjøres også den aktuelle kulturen. Det er nettopp dette barna gjør ved å imitere de voksne og de andre barnas atferd. Derfor er det så viktig at de voksne legger til rette for barnas egen lek i et vekselspill mellom formidling og barnas aktiviteter.

6.0 Avslutning

I dette kapittelet vil jeg sammenfatte mine funn fra analysen, og trekke noen store linjer mellom de tre utviklingsområdene *personlig, sosial og kulturell* utvikling. Jeg ser også på masteroppgavens relevans i forhold til den samtidige praksisen i fagfeltet dramapedagogikk og innen dagens scenekunst-praksis for små barn.

6.1 Analytiske slutninger

I denne forskningsprosessen har jeg søkt etter svar på problemstillingen: *Hvordan kan en teateropplevelse, og den pedagogiske oppfølgingen av barna i etterkant, bidra til toåringens kulturelle, sosiale og personlige utvikling?* Jeg ville forsøke å avdekke hvilke verktøy barna i en barnehage tok med seg videre fra forestillingen og inn i den dramapedagogiske prosessen. Jeg ville kartlegge og studere bruken av disse verktøyene, og se på hvordan de kunne bidra i en personlig, sosial og kulturell utvikling hos de enkelte barna. Et annet moment ved undersøkelsen, var de voksnes rolle i interaksjonen med barnegruppen. Jeg ville finne ut hvordan en kunne bruke impulser fra barna og videreutvikle dem i en dynamisk dramapedagogisk prosess sammen med 2åringene.

Etter gjennomført forskningsprosjekt har jeg kommet fram til at det blir meningsløst å snakke om utvikling av et individ kun innen det ene av de tre områdene. Dette er fordi en ser utviklingen av et individ i uløselig sammenheng med sine omgivelser. De tre utviklingsområdene er tett forbundet og påvirker hverandre gjensidig. De er alle aspekter ved et menneskets utvikling og liv. De ulike elementene kan ikke løsrives fra hverandre, man står med en fot i hver enkelt av dem til enhver tid. Dersom en person oppnår en personlig utvikling er dette nødvendigvis i en kulturell og sosial situasjon. I oppgaven har jeg forsøkt å skape distanse mellom de tre områdene ved å knytte de opp mot ulike tema som jeg mente var relevante for barnas opplevelser under forestillingen og i den dramapedagogiske prosessen. Dette skapte et visst oversiktsbilde, ihvertfall gav det meg noen knagger å henge ulike egenskaper fra de tre utviklingsområdene opp med.

6.1.1 Personlig utvikling – erfaring, tolkning og meningsdannelse

Gjennom denne forskningsprosessen har jeg opplevd hvordan hvert enkelt barn følger en egen progresjon og utvikling, og sett viktigheten av nærværende voksne som kan *se* og forsøke å forstå hvert barns ståsted og veilede akkurat dette barnet utfra hans behov. Barnas opplevelser både under teaterhendelsen og i den dramapedagogiske prosessen ble påvirket av deres tidligere erfaringer med deltakelse i *det potensielle rom*. De hadde ulike personlige forutsetninger for å bli med inn i en fiksjonell verden, og dette preget også måten de bearbeidet inntrykkene fra forestillingen. Noen av 2åringene gikk aktivt inn i en fortolkningsprosess, der de forsøkte å skape seg en mening omkring

elementer som gjorde inntrykk på dem under forestillingen. Andre viste mer tilbakeholdenhet. Nå er det ikke slik at barn som ikke fysisk uttrykker sine erfaringer, ikke går gjennom en meningsdannende prosess for å forstå fenomenene rundt seg. Barn, som voksne, kan trenge ro til å fordøye det de har opplevd. Om man da krever at de skal uttrykke sine erfaringer gjennom det ene eller andre medium, uten at de selv får være med å velge om de ønsker å uttrykke noe, kan det resultere i at barnet fremskaper det svaret den voksne forventer, eller at den voksne overfortolker barnas reaksjoner (Hernes et al, 2010, s. 76).

Barna hadde som sagt et individuelt reaksjonsmønster under «Spurv», men den åpne formen for teater bidro likevel til at alle 2åringene hadde muligheten til å utforske tilskuer-rollen og utfordre seg selv til å bli med inn i det ukjente kunstnerisk skapende rommet. Selv om ingen tok dette steget under forestillingen, kan det ha satt igang indre prosesser som gjorde at de i større grad ble deltakende i *det potensielle rommet* i barnehagen. Slik Winnicott beskriver det, er et barns emosjonelle utvikling ikke bare betinget av barnet selv. Også omgivelsenes atferd er en del av individets personlige utvikling. Barna bygger broer mellom det kjente og det ukjente ved å delta i en felles meningsutveksling, der de kan bekrefte og utfordre meningsdannelsene sine.

6.1.2 Sosial utvikling - interaksjon, deltakelse og gjensidighet

Å trene på positive former for samhandling er noe man kontinuerlig gjør gjennom nye opplevelser og handlinger. 2åringene hadde ikke rukket å bygge seg en solid samhandlings-plattform ettersom de fremdeles var i en tidlig fase av hverandres bekjentskap. Forestillingen ble da en felles opplevelse de kunne bruke til å skape et felles utgangspunkt for sin interaksjon med hverandre i leken. I den dramapedagogiske prosessen ble det skapt møteplasser for barna der de kunne samles om å danne en forståelse for den delte erfaringen. Selv om barna deltok i den samme forestillingen bearbeidet de inntrykkene fra opplevelsen på en individuell måte i ettertid. Ved å bygge videre på impulser fra forestillingen, ble det skapt et utgangspunkt for leken i barnehagen - en felles erfaring de kunne danne kollektive begreper om. Deltakelsen i dette fellesskapet ble påvirket av den enkeltes forutsetninger i leken. Noen møtte utfordringer i sin interaksjon med de andre i *det potensielle rommet*. Gjennom observasjon av hverandres lek, og åpne, intuitive voksne som medskapere i leken, fikk de større forståelse for fenomenene i fantasileken og tok større initiativ til å delta i lekefellesskapet.

Det er de voksnes ansvar å skape gode møteplasser for barna i *det potensielle rommet*. Forutsetningene våre for å møte barna med en åpen, lyttende holdning, er å la de vise vei inn i leken. Vi må finne fram vår intuitivitet for å kunne ha et så gjensidig likeverdig forhold til barna som mulig. Ved å lytte til dem, og skape nye impulser på grunnlag av impulser de gir oss, har vi en

større forutsetning for å legge til rette for skapende handlinger og utfoldelse gjennom leken.

6.1.3 Kulturell utvikling - virkelighet, fiksjon og fantasi

Små barna trenger en tydelig fiksjonskontrakt for bli trygge under en teateropplevelse. I leken sin går barna ofte inn og ut av ulike *virkeligheter*, eller fiksjoner – de kommenterer den, betrakter den og stige inn i den igjen. Både under «Spurv» og i den dramapedagogiske prosessen var det viktig at aktørene og de voksne var tydelige på når de gikk inn og ut av rolle. Hadde de i større grad gjort dette under forestillingen ville kanskje barna i større grad kjent igjen elementer ved sin egen lek, noe som igjen kunne ført til større grad av innsikt og forståelse for den sceniske handlingen og bruken av fiksjoner og virkemidler. Jo mer barna får oppleve teater og andre kulturprodukt, og færmulighet til å identifisere seg med uttrykkene på scenen, jo større forståelse og kjennskap får de til det, og kan ta med seg erfaringer inn i sin hverdag og lek. Erfaring avler erfaring.

I barnehagen var det et fokus hos de voksne å speile barna i leken, la deres fysiske uttrykk og initiativ stå som de ledende impulsene. Ved å forsøke å leke slik barna leker, å ha et åpent forhold til fiksjonelle aspekter, gå inn og ut av leken for å kommentere og observere, kunne de voksne bidra til å skape forståelse for de nye fenomenene. En overlapping mellom det kjente og det ukjente skaper rom for barna til å blande tidligere erfaringer med de nye opplevelsen, og slik også skape nye erfaringer i etterkant. Gjennom leken tolker barna opplevelsene sine og gir dem liv, og slik levendegjøres også den aktuelle kulturen. Ved å få utfolde sin fantasi og utfordre sine omgivelser med sin egen meningsdannelse, utvikles barna som mennesker og kreative vesener. I masteroppgaven viser jeg eksempler på at også pedagogiske prosesser er viktige og berikende for barna når det kommer til trygghet i og forståelse for kunstneriske begivenheter. Å skulle oppleve en forestilling sammen for deretter å dra tilbake til barnehagen og observere 2åringenes lek uten å aktivt skape «rom» for nye impulser, og være undrende, nysgjerrig og «pålogget» i forhold til barnas handlinger, ville ikke skapt et like godt grunnlag for deres kulturelle utvikling. Barn i så ung alder bør ha voksne støttespillere og medskapere som legger til rette for barnas egen lek i et vekselspill mellom formidling og barnas aktiviteter.

6.1.4 Til sist – varsomme fugler

Masteroppgavens tittel bygger på spurvenes søkende, prøvende interaksjon med sitt publikum. Gjennom sine forsiktige tilnærming møtte aktørene i «Spurv» barna på en lyttende og respektfull måte. De nærmet seg og trakk seg tilbake, og nærmet seg igjen. Da gir man rom for hverandres impulser, og speiler hverandre. De er forsiktige samtidig som de er modige og søkende, akkurat slik jeg ser barnet. Øyeblikkene med inspirasjon hos barna er skjøre, dersom de ikke stoler på at de får

rom til å utforske egne uttrykk, kan de trekke seg tilbake. Bildet av fuglene viser hvordan pedagogene i barnehagen ofte jobber – som en synlig del av situasjonen men samtidig en som gir plass til barnas innspill og og bygger videre på disse. En som viser med kroppspråk og holdning at de er forsiktede og interesserte, og er fullstendig tilstede i øyeblikket med barna.

6.2 Etterord

Året er 2015. De nyere dramapedagogiske strømningene som for fullt satte fart forover på begynnelsen av 2000-tallet med både nasjonale og internasjonale festivaler og prosjekter, forskningsrapporter og bok-utgivelser, har nå begynt å få et godt fotfeste innen scenekunst-arenaen for små barn. Fagfeltet er i stadig utvikling, og nye perspektiver på små barns opplevelse av og aktive medvirkning i teaterhendelser og dramatiske prosesser, utforskes. I det kunstnerisk praktiserende feltet mener jeg det er en utvikling som går i retning av et større tilbud for de aller minste til å få oppleve god scenekunst. De siste årene har nye teatergrupper spesialisert seg på å lage teater for barn. I Trondheim oppstod Konstellasjonen³¹ for fem år siden, og de har de siste årene hatt stor suksess, både nasjonalt og internasjonalt, med sin teater-triologi «Gull og gråstein». Forestillingen for de minste barna fra 0-3 år, «Ut av det blå», baserer seg på et nonverbalt og visuelt uttrykk der det «Helt ut av det blå dukker små historier opp, og gjennom musikk, dans og undring skapes en fargerik lek mellom objektene og karakterene» (Konstellasjonen, 2015)³². Lise Hovik har i år lagt fram sine forskningsfunn i PhD avhandlingen «De røde skoene», i den sammenheng har hun også utviklet scenekunst-tilbud for små barn. Slik «Spurv» er et eksempel på.

Innenfor barnehage-sektoren skjer det også nye utviklinger omkring det som omhandler dramapedagogiske prosesser sammen med barn. Kunst, kultur og kreativitet har blitt et eget kunnskapsområde nedfelt i de nye retningslinjene for barnehagelærerutdanningen (Utdanningsforbundet, 2011). I tråd med det som er nedfelt i rammeplanen for barnehagen, fokuseres det i større grad på drama som utgangspunkt i prosjekter og andre skapende prosesser i barnehagen. I juni dette året blir antologien «Drama og skapende prosesser i barnehagen» utgitt, der erfarne pedagoger og scenekunstnere skriver om ulike praksiser innenfor fagfeltet. I tillegg til å gi studentene inspirasjon og kunnskap om feltet, kan også nåværende barnehage-pedagoger gjennom boken få nye verktøy å bruke i sin praksis. Min visjon for dette masterprosjektet er at pedagoger og andre voksne i landets barnehager kan bruke mine erfaringer og oppdagelser som en inspirasjon og veiviser i egne dramapedagogiske prosesser med små barn.

31 «Konstellasjonen» sin webside: <https://konstellasjonen.wordpress.com/>

32 Informasjon hentet: <https://konstellasjonen.wordpress.com/forestillinger/trilogien-hummer-og-kanari/ut-av-det-bla/>

Litteratur

Barsotti, Anna (1998) *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. Italia: Pedagogisk forum.

Braanaas, Nils (1999) *Dramapedagogisk historie og teori*. 4. utg. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Collin, Finn og Kjøppe, Simo (2003) *Humanistisk videnskapsteori*. 2.utg. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Fischer-Lichte, Erica (2008) *The transformative power of performance. A new aesthetics*. London: Routledge.

Gjærum, Rikke og Rasmussen, Bjørn (2012) *Forestilling, framføring og forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika.

Guss, Faith Gabrielle (2000) *Drama performance in children's play-culture: The possibilities and significance of form*. PhD avhandling. Trondheim: NTNU.

Hammer, Anita og Strømsøe, Guro (2015) *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Heggstad, Kari (1998) *7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Hernes, Lars, Os, Ellen og Selmer-Olsen, Ivar (2010) *Med kjærlighet til publikum. Kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Hovik, Lise (2014) *De røde skoene-et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. PhD avhandling. Trondheim: NTNU.

Hovik, Lise (2011) *Lek som musisk kommunikasjon*. I Hovik, L. (2014) *De røde skoene-et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. PhD avhandling. Trondheim: NTNU.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2012) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2 utg. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lindqvist, Gunilla (1996) *Lekens muligheter*. Sverige: Studentlitteratur.

Nicholson, Helen (2005) *Applied drama- the gift of theatre*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Postholm, May Britt (2005) *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rasmussen, Bjørn (1991) *Å være eller late som om...* Dr.artium avhandling. Trondheim: Universitetet i Trondheim.

Sauter, Willmar (2008) *Eventness*. 2. utg. Stockholm: STUTS.

Schön, Donald (1983) «The reflective practitioner». Basic books

Way, Brian (1967) *Utvikling gjennom drama*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Winnicott, Donald (2006) *Leg og virkelighet*. 2. utg. København: Hans Reitzels Forlag.

Åm, Eli (1989) *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Internettkilder

Guss, Faith Gabrielle (2004) Oversettelse av en forelesning holdt ved Glitterbird-seminaret ved Høgskolen i Oslo i 2004. Tilgjengelig fra:

<http://www.dramaiskolen.no/dramaiskolen/media/Faith%20Guss%20spr%C3%A5kvask.pdf>

Utdanningsforbundet, 2015, *Rammeplan for barnehager*. Tilgjengelig fra:

<http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/?read=1>

Nagel, L og Hovik, L (2014) *Interaktiv scenekunst for barn – magi eller tyranni?* Tilgjengelig fra:

<http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2014-medvirkning-hovik-og-nagel>

Vedlegg

1. Søknad om bruk av videodokumentasjon
2. Søknad om tillatelse til bruk av bilder
3. Eksempel på transkripsjon

Vedlegg 1: Søknad om bruk av videodokumentasjon

Kjære foreldre/foresatte ved «Bekken»

Mitt navn er Martine Moore. Jeg er masterstudent i drama/teater ved NTNU, og skal denne høsten begynne arbeidet med min masteroppgave. Kort fortalt skal oppgaven handle om 2-åringer og deres opplevelse av teater. *Hvordan kan en teateropplevelse, og oppfølgingen av barna i etterkant, bidra til toåringens kulturelle, sosiale og personlige utvikling?* Gjennom forskningen min har jeg et ønske om å sette småbarnsteater på dagsorden, og vise viktigheten av et teatertilbud også for de helt små barna.

Utgangspunktet for masteroppgaven vil være et opphold i Grillstadjæra barnehage, på avdeling «Bekken», noen måneder i høst. I samarbeid med de ansatte ved avdelingen ønsker jeg å ta med de ni toåringene på teaterforestillingen «Spurv» på DMMH (høgskole for barnehagelærerutdanning). I etterkant skal vi ha faste prosjektdager i bhg med planlagte kunst-pedagogiske opplegg i sammenheng med forestillingen. Min forespørsel til dere foreldre handler om innhenting av video- og fotomateriale i lek-sammenhenger der barna deres vil være i fokus.

Min oppgave blir å være deltakende observatør i barnas lek-sekvenser, og innhente empirisk materiale til min masteroppgave. Dokumentasjon er en viktig del av dette – video, foto og lydopptak. I denne sammenhengen ønsker jeg en godkjenning fra dere foreldre om å få bruke dokumentasjonsmateriale som inneholder opptak av deres barn. Materialet skal brukes internt av meg, og kommer ikke til å være en del av publikasjonen av oppgaven. Alt av datamateriale vil anonymiseres, og foto-, video- og lydopptak vil slettes innen prosjektslutt mai 2014.

Deltakelsen er frivillig, og skulle det være ønskelig å trekke deres samtykke underveis i prosessen er det selvfølgelig mulig. Personopplysninger som gjelder dette barnet vil da slettes. Om dere har noen spørsmål, tilbakemeldinger eller kommentarer kan dere ta kontakt på mail: mamoo@online.no eller telefon: 93054561

| Ja, jeg godkjenner bruk av dokumentasjon ved Grillstadjæra barnehage

Navn på barn:

Signatur foreldre/foresatte:

Vedlegg 2: Søknad om tillatelse til bruk av bilder

Kjære foreldre/foresatte

til

Mitt navn er Martine Moore Edvardsen. Høsten 2013 hadde jeg et dramapedagogisk prosjekt på småbasen Bekken, i sammenheng med min master-oppgave. Barna deltok på teaterforestillingen «Spurv», og fire dager med prosjekt i barnehagen i etterkant av forestillingen. I forbindelse med disse fire dagene tok jeg bilder av barna i aksjon i det dramapedagogiske opplegget. Dette gjorde jeg for å kunne dokumentere ulike aspekter ved prosessen, som interaksjon, samspill og lek mellom barna. En del av disse bildene ble også hengt opp i barnehagen.

Grunnet graviditet og barseltid ferdigstiller jeg master-oppgaven først våren 2015, og i den anledning kunne jeg tenke meg å bruke et par av bildene jeg tok som illustrasjoner i teksten. Navnet på barnehagen og alle barna som deltok i prosjektet er anonymiserte. Det vil være bilder av barna i lek med hverandre, med de voksne eller i lek med objektene rundt seg.

Ja, jeg godtar bildebruk av mitt barn:

Mvh

Martine Moore Edvardsen

Vedlegg 3: Eksempel på transkripsjon

Gruppe 1 – prosjektdag 3

Sekvens	Hvem	Hva	Hvordan	Hvorfor
1	Ped, H	<i>Ja deer er fuglene! Ikke faliii!? Nei, det er ikke farlig. Dæ e eggan!</i>	Ser på bilder fra prosjektet. Kommenterer det de ser.	Forberede de på at nå er det prosjekt.
2	O	<i>Ojjjj pii-pii</i>	Ser meg og fuglen som titter ut av teppet. Prøver å ta fuglen	Virker fascinert
3	F	<i>Jajajaa</i>	Ser meg mate fuglen med mark, plukker selv opp noen mark fra bakken og mater fuglen han og. Tar opp en egen fugl og holder den ut foran meg. Fuglene «hilser» på hverandre.	Ser at han under seg over fuglen, hva den er for noe og hva den representerer. Kan den være et vesen utenfor ham? Kan han styre den uten å være seg selv? Sånn som jeg gjør...
4	H	<i>Se på Tven.. Ikke fali Mistet øyen mistet øyen ikke fali</i>		H ser tydelig skeptisk ut til fuglene og gjentar mange ganger «ikke fali», prøver å lede oppmerksomheten bort fra det faktum at de er «i rolle».
5	O		Føyer spent med på Ped og fuglen hennes, tar den og kommer bort til meg. Han dulter hardt til den, men tar seg selv i det og klapper den forsiktig.	O har begynt å forstå at fuglen kan være en forengelse av ham selv. noe man kan styre og leke med. Ikke bare en ting. Noe man kan «gi liv» til.
6	Ped, N, H	<i>Å hopp! Fuglen hopper! Åhopp hopp ikke falii..</i>	Hopper på puffene. Noen av ungene blir med og hopper de og. H hopper helt til fuglen kommer og hopper igjen, da trekker han seg unna.	Fortsatt veldig usikker på disse fuglene. Hvorfor det tro? Har det med vår introduksjon av dem å gjøre?
7	O		Jeg tar av meg teppet. O går rett bort og prøver å ta det over hodet. Han plukker også opp en fugl. Får hjelp av ped. Begynner å lage grimaser og fuglen	

			kommer ut av teppet og strekker seg ut i lufta.	
8	Jeg	Weeee! Oooo hiiii!	Jeg går inn i rolle som hoppende fugl. Ungene ler og synes det ser morsomt ut.	
9	N		N observerer meg mens jeg hopper, men når jeg strekker meg ut til han med en mark og lager fuglelyder, snur han seg vekk.	Jeg tror ikke N skjønte hvor han hadde meg. Hva forestilte jeg for noe? Jeg var jo ikke martine...?
10	O	<i>Natta sov godt</i>	Legger eggene under et lokk med bomull	
11	Ass	<i>Å se marken. Det er fuglematen</i>	Peker på en mark, snakker med H	Jeg liker ikke at vi voksne overdefinerer noe for ungene, gir det et begrep før de har fått prøve seg selv.
12	F,Meg		Vi har hver vår fugl. Spiser mark. Han kaster så fuglen utfor trappa., peker på den	
13	H, jeg	<i>Pip! Pi.. ikke fali! Se på Tven.. Se på Tven..</i>	Han skal til å svare, men stopper når han snur seg og ser at det ikke var jeg men fuglen som «tok kontakt» Han går unna.	
14	Ped, F, N, H		Rusjer ned sklia, sammen med fuglen, noen ganger rusjer de i tog	
15	H	<i>Mista maten</i>	Gir Peds fugl en mark som falt på gulvet. Trekker seg raskt vekk igjen.	Jeg kommenterer til H hvor snill han var som ga fuglen litt mat.. han nikker samtykkende.
16	Ped	<i>Jeg tar litt grep her jeg.</i>	Hun ber alle komme opp til puffene, og forteller at de skal hoppe som fuglene.	
17	Ped, N, O	<i>Tusen takk Maten er spist opp O: Meje maat?</i>	N gir fuglen til Ped en mark. Han prøver å finne ut hvor marken ble av, og titter under fuglen. De gjentar dette noen ganger. O setter	De tre har en god samtale om maten til fuglen og hvor den blir av hen. O arbeider hardt for å holde fuglen slik Ped holder den. Han gjentar det Ped gjør.

			seg ned og blir med med enda en fugl.	
18	Alle		En av ungene begynner å løpe, og de andre henger seg på. Ped blir med med fuglen.	Til og med H ble med på dette, og i denne sekvensen er han nok nærmere fuglen enn han noen gang har vært. Men ettersom de har det så gøy med å løpe fram og tilbake, legger han ikke merke til det/bryr seg ikke.
19	H	<i>Fuglen!</i>	Han får øye på fuglen.	Ped, gjør et nummer ut av fuglen. Kanskje skulle man ha oversett H sitt utspill og fortsatt leken. Så ville han kanskje ikke blitt dratt tilbake til usikkerheten..
20			De begynner å hoppe igjen.	