

Kristoffer Hagen

«Er det på ekte?»

Aksjonsforskning på å bruke selvlagde eventyr i barnehagen

Masteroppgave i PED6907 Rådgivning for barn og ungdom

Veileder: Vera Rolfine Fryd Lyngmo

Medveileder: Ellen Saur

Januar 2023

Kristoffer Hagen

«Er det på ekte?»

Aksjonsforskning på å bruke selvlagde eventyr i barnehagen

Masteroppgave i PED6907 Rådgivning for barn og ungdom
Veileder: Vera Rolfine Fryd Lyngmo
Medveileder: Ellen Saur
Januar 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

FORORD

Dette er en avsluttende oppgave som er en del av et erfaringsbasert masterprogram ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Oppgaven er utført tilknyttet fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap og institutt for pedagogikk og livslang læring. Det praktiske arbeidet er gjennomført på egen arbeidsplass.

Jeg vil bruke denne anledningen til å takke alle som har hjulpet meg å fullføre denne masteroppgaven, uten deres støtte og tro på meg, hadde den ikke blitt til.

Først vil jeg takke min kone Arini, som er hele grunnen til at jeg begynte å jobbe, samt fortelle eventyr i barnehagen. Du har alltid hatt troen på at dette prosjektet var noe jeg kunne få til og har støttet meg fra start til slutt. Tusen takk!

Tusen takk til min bestevenn Endre, for interessen, støtten og tiden din. Takk for at du har hjulpet meg med en av mine store svakheter: rettskriving, og hjulpet meg polert oppgaven. Tusen takk!

Tusen takk til sønnen min Mikey, som har vært en sann gave og gitt meg motivasjon til å fullføre, samt gjøre så godt jeg kan i denne oppgaven. Tusen takk!

Jeg vil også takke mine kollegaer og styrer som har vist interesse og lagt til rette slik at jeg kunne ha eventyrstunden, samt gitt meg tid til å skrive oppgaven. Tusen takk!

Takk til min veileder Vera, som har hjulpet meg finne strukturen i oppgaven og vist engasjement og interesse for innholdet. Tusen takk!

Tusen takk til barna som deltok i eventyrstunden, det var veldig morsomt å fortelle med dere, og jeg har lært utrolig mye av dere. Tusen takk!

Til sist vil jeg takke min bestefar Kort Juhl, som var den som lærte meg at det er mulig å lage sine egne eventyr. Tusen takk!

SAMMENDRAG

I løpet av en barnehagehverdag møter barna på en rekke utfordringer, og det er ikke alltid like enkelt å forklare og veilede barna gjennom disse utfordringene. Eventyr kan bli brukt til å skape samtaler og refleksjoner rundt ulike temaer. Denne masteroppgaven ser på hvordan barnehageansatte kan bruke eventyr som et pedagogisk verktøy. Den omhandler en studie hvor en unik og selvlagd eventyrstund blir gjennomført sammen med en gruppe på seks førskolebarn. Hensikten med studien har vært å undersøke hva som skjer under denne eventyrstunden, og hvordan den kan bli forbedret. Målet har vært å utvikle kunnskap om hvordan denne eventyrstunden kan bli brukt til å veilede barn i deres hverdagsutfordringer. Problemstillingen for oppgaven er som følger:

«Hvordan kan barnehageansatte bruke eventyr for å skape samarbeid og finne løsninger sammen med barnehagebarn rundt utfordringer de har i hverdagen?»

Studien er gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt på egen arbeidsplass. Det ble til sammen gjennomført fire eventyrstunder hvor alle varte over en time. Det som skjedde under eventyrstunden ble nedskrevet i feltnotater, og datamaterialet som ble samlet inn ble analysert ved bruk av tematisk analyse. Det blir presentert tre hovedtemaer, og til sammen ni undertemaer gjennom tematisk analyse: (1) Barna bruker eventyret. (2) Skape et felleskap. (3) Min kompetanse.

Resultatet av studien tyder på at det som ga barna muligheten til å samarbeide og finne løsninger, var at de fikk påvirke eventyret gjennom sine valg. Barna kunne ta med en selvvalgt ting inn i eventyret, de fikk delta i valgprosesser, og de deltok i samtaler rundt utfordringene. Resultatene peker også på at når barna samarbeidet og fant løsninger fikk de muligheten til å bruke språket sitt og danne en felles kontekst de kunne relatere ting til. I tillegg viser resultatene at kompetansen til den som forteller, veileder og voksen har en påvirkning for hvor tilgjengelig og engasjerende eventyret og utfordringen er.

Aksjonsforskningsprosjektet påvirket hvordan jeg fortalte, la til rette for spørsmål og refleksjon, i tillegg til hvordan jeg bedre kunne møte barna. Forbedringene jeg gjorde under aksjonsprosjektet førte til bevissthet og innsikt i hva som kan gjøre eventyrstunden til et pedagogisk verktøy.

Nøkkelord: Eventyr, Eventyrstund, aksjonsforskning, barnehage, førskolebarn, veiledning, planlegging, felleskap, språk, kompetanse, samarbeid, problemløsninger og deltagelse.

SUMMARY

Throughout a day in kindergarten, children face many challenges, and it is not simple to explain all of them to the children, as well as guide them through these challenges. Fairytales can create discussions and reflections around different themes. This Master thesis will look at how kindergarten teachers can use fairy tales as a pedagogical tool. It involves a study where a unique and self-made story time was conducted together with 6 pre-school children. The purpose of the study was to examine what happens during the story time, and how it can be improved. The objective has been to develop knowledge about how this story time can be used to guide children through their daily challenges. The topic of this thesis is:

“How can kindergarten workers use fairy tales to create cooperation and find solutions together with kindergarteners around challenges they have in daily life.”

The study has been done as action research in my own workplace. It was done through four story times where each was more than one hour long. What happened during the story time was written down into field notes, and the data that was collected was analyzed using thematic analysis. I will present three main themes, with nine sub-themes through thematic analysis: (1) The children use the fairy tale. (2) Creating a community. (3) My competence.

The result of this study indicate that what gave the children the ability to cooperate and find solutions, was that they were able to affect the story through their choices. The children could bring something of their own choosing into the fairy tale, they participated in choosing what to do, and they were a part of the discussion around the challenges. The results also indicate that when the children cooperated and found solutions, they got the opportunity to use their language and create a shared context to which they could relate. In addition the results show that the competence of the storyteller, the counselor, and the adult influence how accessible and engaging the fairy tale and challenges are.

The action research project influenced how I told the story, how I facilitated questions and reflection from the children, as well as how I could better meet the children. The improvements I did during the project allowed for better awareness and insight about what could be done to make the story time into a pedagogical tool.

Keywords: Fairy tale, story-time, action research, kindergarten, pre-school children, counseling, planning, community, language, competence, cooperation, problem solving and participation.

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	1
1.1 Problemstilling og avgrensning	1
1.1.1 Problemstilling:.....	2
1.1.2 Avgrensning:.....	2
1.2 Samfunnsrelevans	2
1.3 Oppgavens innhold	3
2 METODE	3
2.1 Eventyrstunden	4
2.1.1 Sekken og gaver.....	4
2.1.2 Områdene og veivalg.....	4
2.1.3 Refleksjonsspørsmål og samtaler	5
2.2 Hensikten med studien	6
2.3 Aksjonsforskning	6
2.3.1 Forskningsprosessen	8
2.3.2 Hvordan eventyret ble til.....	10
2.4 Presentasjon av eventyrstundene	10
2.4.1 Eventyrstund 1: Utprøvingen	10
2.4.2 Eventyrstund 2: Gode og vanskelige samtaler	11
2.4.3 Eventyrstund 3: Innlevelse og planlegging.....	11
2.4.4 Eventyrstund 4: En opplevelse	12
2.5 Datainnsamling: Analytisk Autoetnografi	12
2.5.1 Valg av datainnsamling.....	13
2.5.2 Observasjonsfokus og roller	13
2.5.3 Forforståelse.....	14
2.6 Analysemetode: Tematisk analyse	16
2.6.1 Fase 1: Gjøre meg kjent med datamaterialet mitt.....	17
2.6.2 Fase 2: Lage begynnende koder	17
2.6.3 Fase 3: Finne temaer	18
2.6.4 Fase 4: Evaluering og vurdering av temaene	18
2.6.5 Fase 5: Definere og navngi temaene.....	19
2.6.6 Fase 6: Å skrive rapporten.....	19
2.7 Ethiske vurderinger	20
2.7.1 Maktbalansen	20
2.7.2 Koronatiden.....	21
2.7.3 NSD vurdering.....	21

2.8	Studiens kvalitet	21
3	EMPIRI, TEORI OG DRØFTING	22
3.1	Temaenes innhold	22
3.2	Hovedtema 1: Barna bruker eventyret	22
3.2.1	Undertema 1: Mulig å planlegge - empiri	23
3.2.2	Undertema 1: Mulig å planlegge – teori og drøfting.....	24
3.2.3	Undertema 2: Demokratiske prosesser - empiri	26
3.2.4	Undertema 2: Demokratiske prosesser – teori og drøfting	26
3.2.5	Undertema 3: Møte utfordringer – empiri.....	27
3.2.6	Undertema 3: Møte utfordringer – teori og drøfting.....	29
3.2.7	Barna bruker eventyret: Oppsummering	31
3.3	Hovedtema 2: Skape et fellesskap	32
3.3.1	Undertema 1: Bruke språket - Empiri.....	32
3.3.2	Undertema 1: Bruke språket – teori og drøfting.....	33
3.3.3	Undertema 2: Felles kontekst - Empiri	36
3.3.4	Undertema 2: Felles kontekst – teori og drøfting	37
3.3.5	Undertema 3: Samarbeid og forhandlinger - empiri.....	39
3.3.6	Undertema 3: Samarbeid og forhandlinger – teori og drøfting	41
3.3.7	Skape et fellesskap – Oppsummering	43
3.4	Hovedtema 3: Min kompetanse	44
3.4.1	Rolle nr. 1: Forteller - empiri	44
3.4.2	Rolle nr. 1: Forteller – teori og drøfting	46
3.4.3	Rolle nr. 2: veileder - empiri	48
3.4.4	Rolle nr. 2: veileder – teori og drøfting	50
3.4.5	Rolle nr. 3: Voksen - empiri	52
3.4.6	Rolle nr. 3. voksen – teori og drøfting	53
3.4.7	Min kompetanse - oppsummering.....	54
4	AVSLUTNING	55
4.1	Oppsummering av studien	55
4.2	Studiens begrensinger	55
4.3	Konklusjon	56
4.4	Veien videre	57
5	LITTERATURLISTE	58

INNLEDNING

Jeg hadde nettopp begynt å jobbe i barnehage og fått et tips om å lese eventyr til barna mens vi spiste maten vår. Jeg hadde imidlertid aldri likt å lese høyt for andre. Bokstavene stokkes om, jeg hopper over ord og mister tråden, og jeg har dysleksi. Så jeg spurte kona mi om jeg kunne fortelle mine egne fortellinger istedenfor. Hun jobbet som pedagogisk leder, og hadde hørt meg fortelle egne eventyr tidligere. Kona mi sa at jeg absolutt burde fortelle, så jeg prøvde meg frem og oppdaget en fantastisk verden. Når jeg fortalte eventyr for barn, så jeg hvor interesserte, engasjerte og fokuserte barna kunne bli. De kunne bli helt oppslukt i hendelser og karakterer. Barna spurte, lekte, og til og med drømte om eventyrene.

Noen ganger har alle barna meldt seg helt ut av hva jeg forteller, mens andre ganger har jeg stått og fortalt eventyr for 30 barn som alle har fullt fokus på eventyret. Barna stiller spørsmål, de diskuterer med meg, de tegner, leker og forteller eventyrene videre til foreldrene sine. Jeg har måtte forklart flere av eventyrene til foreldre og ansatte, bare så de kan henge med i samtalen med barna. Barna spør også ofte: «*Er det på ekte?*»

Erfaringene mine har vist meg at en eventyr er noe vi gjør sammen, og fanger interessen for mange forskjellige barn. Eventyrene har skapt gode samtaler rundt temaer. slik som å være lat, det å hjelpe andre og ting som er vanskelig, som når noen dør. Jeg har brukt fortellingene som utgangspunkt til å snakke om mobbing, utestengelse, vold, vennskap, høflighet, sjalusi og mye mer. Det jeg har manglet er å kunne si noe om hvorfor det å fortelle med barn har vært en så spesiell opplevelse. Nå som jeg har fått muligheten til å velge meg noe å studere nærmere, var det egentlig ikke noe spørsmål, det måtte handle om å fortelle eventyr med barn.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Jeg ser på eventyr som et pedagogisk verktøy som kan hjelpe barn å forstå ulike temaer og problemer. For eksempel hvis et barn har løyet i barnehagen, og får negative reaksjoner fra andre barn. Det kan være vanskelig å skulle forklare på en tilstrekkelig måte hvorfor vi ikke bør lyve. I dette tilfellet kan jeg fortelle eventyret om «*gutten som ropte ulv*». Dette eventyret handler om at ingen trodde på gutten når det virkelig gjaldt, fordi han hadde løyet to ganger før. Deretter kan jeg stille barna slike spørsmål som: hvorfor kom ingen og hjalp gutten? Jeg har erfart at slike eventyr er fine til å starte samtaler og finne løsninger rundt ulike temaer. Det er ikke imidlertid alle temaer som har eventyr rettet mot utfordringer barna har i dag.

Så hvordan finner jeg de «riktige» eventyrene som kan skape samarbeid og løsninger sammen med barna? Kan jeg lage noe egne eventyr som er tilpasset og til fordel for barna på min gruppe?

Hva kan barna lære av eventyrene? Hva kan jeg gjøre for at barna kan delta mer, og få et større eierforhold i eventyrstunden? For å svare disse spørsmålene har jeg skapt en selvlagd eventyrstund som jeg skal utforske og utvikle gjennom aksjonsforskning.

1.1.1 Problemstilling:

«Hvordan kan barnehageansatte bruke eventyr for å skape samarbeid og finne løsninger sammen med barnehagebarn rundt utfordringer de har i hverdagen»

1.1.2 Avgrensing:

I denne studien har jeg skapt en unik eventyrstund for seks førskolebarn. Gjennom fire eventyrstunder har jeg sammen med barna samarbeidet og løst utfordringer. Deretter satt inn tiltak slik at jeg kunne utvikle eventyrstunden videre. Denne praksisen er spesiell gjennom hvordan strukturen på eventyret og eventyrstunden er lagt opp. Jeg har en stor rolle som veileder i tillegg til forteller i praksisen min. Jeg skal beskrive hva som gjør praksisen spesiell i mer detalj etter innledningen, og redegjøre for veilederrollen under datainnsamlings kapitlet.

1.2 Samfunnsrelevans

Store deler av barndommen tilbringes nå i barnehagen, og alle barn skal få et godt barnehagetilbud. Det er lagt en strategi for å bedre barnehagekvaliteten gjennom å verdsette erfaringer fra de ansatte, og utvikle mer kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2021). Kvaliteten er rettet mot barnets her og nå opplevelser, samt barnehagens rolle i å gi barna gode erfaringer og opplevelser. Barnehagen er det første trinnet på utdanningsløpet, og er med på å legge grunnlaget for utvikling, læring, danning og demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2021). I arbeid med å gi barna et godt barnehagetilbud, møter mange av barnehageansatte utfordringer i å stimulere barnas språk og samspill, samt å gi god nok støtte til barnas vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2021). Å ha en eventyrstund sammen med barn er etter min erfaring en aktivitet som virkelig kan fange oppmerksomheten til barna, og gi de en magisk opplevelse. I denne studien legger jeg fram en egen struktur for eventyrstunden. I en slik eventyrstund får barna sammen bruke språket sitt aktivt, samt samarbeide med hverandre for å finne løsninger. De tar demokratiske valg for å komme seg videre, og de bygger en felles opplevelse rundt eventyret. Dette samsvarer med følgende som står i rammeplanen for barnehagen (2017): *«Barna skal møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden. Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv. Barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner.»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8).

Jeg mener at slike eventyrstunder kan være et godt verktøy å bruke for å stimulere det verbale språket, språkforståelse og skape felles opplevelser. Eventyrstunden kan også brukes i arbeid med rammeplanen, hverdagsutfordringer og bygge en rekke ferdigheter hos barna.

1.3 Oppgavens innhold

I denne oppgaven skal jeg først si noe om eventyrstunden (se Vedlegg: Eventyret), som er et opplegg jeg har laget selv. Det er seks barn som deltar i eventyrstunden, og den ble gjennomført 4 ganger. Hver eventyrstund varte i over 1 time og fant sted under et måltid.

Etter å ha presentert eventyrstunden i mer detalj skal jeg redegjøre for hensikten med studien, og hvordan jeg har brukt aksjonsforskning som metode. Deretter skal jeg kort presentere hver eventyrstund, og hvilke tiltak jeg gjorde etter hver av eventyrstundene. Jeg skal så redegjøre for datainnsamlingsmetoden min: Analytisk autoetnografi, som er en form for deltagende observasjon og feltarbeid. Jeg benytter meg av felt- og refleksjonsnotater til å samle inn data gjennom observasjon, hvor jeg har et observasjonsfokus ut ifra fire roller: Veileder, forteller, voksen og forsker. Deretter skal jeg redegjøre for min forforståelse i møte med datamaterialet.

Etter det skal jeg legge frem og presentere hvordan jeg har analysert datamaterialet mitt ved å bruke tematisk analyse som metode. Til slutt i metodekapittelet skal jeg legge frem de etiske vurderingene jeg har tatt, samt studiets kvalitet.

Neste kapittel er en sammenslåing av presentasjon av empiri, og drøfting av empirien oppi mot teori. Teori utvalget i denne studien er basert på funnene mine under dataanalysen. Jeg skal presentere 3 hovedtemaer, som hver har 3 undertemaer, og er som følger:

Hovedtema 1: Barna bruker eventyret	Hovedtema 2: Skape et felleskap	Hovedtema 3: min kompetanse
1: Mulig å planlegge	1: Bruke språket	1: Forteller
2: Demokratiske prosesser	2: Felles kontekst	2: Veileder
3: Møte utfordringer	3: Samarbeid og forhandlinger	3: Voksen

I avslutningen min legger jeg frem en oppsummering av studien sammen med min konklusjon og studiens begrensinger. Helt til sist deler jeg noen av mine tanker for veien videre.

2 METODE

I dette kapitlet skal jeg først beskrive eventyrstunden og hva som gjør den unik. Deretter vil jeg si noe om hensikten til studien, fulgt av teori om aksjonsforskning. Jeg vil så presentere de 4 gjennomførte eventyrstundene, før jeg redegjør for datainnsamlingsmetoden og forforståelsen min. Etter det går jeg gjennom analysemetoden jeg har brukt, tematisk analyse. Jeg går til slutt over studiens etiske vurderinger og kvalitet.

2.1 Eventyrstunden

For å gi et klarer bilde på hva som gjør denne eventyrstunden annerledes skal jeg kort redegjøre for hva som skjer i eventyrstunden. Eventyret og tegninger til kan finnes i vedlegg Eventyret og Tegninger til Eventyret. Det er jeg som har skrevet eventyret og tegnet tegningene. Eventyret er også lagd med barnegruppens hverdagsutfordringer i fokus, noe som er en viktig del av konteksten for eventyrstunden. Det er mine tolkninger av hva som var barnas hverdagsutfordringer, noe jeg skal komme tilbake til under etiske vurderinger.

2.1.1 Sekken og gaver

I denne eventyrstunden fikk barna muligheten til å pakke sekken til Barnet i eventyret. Hvert barn fikk pakke med en ting, med rom for forhandlinger. Hensikten var å gi barna et eierforhold, samt vise at de hadde muligheten til å påvirke eventyret. Reglene for å pakke sekken var at det må få plass i en sekk, samt at det måtte være noe som Barnet kunne finne i Hjemmet sitt. Med dette mener jeg at det de pakket måtte være hverdagsgjenstander. Poenget med reglene var å sette noen begrensinger på hva de kunne ta med.

Jeg tegnet opp alt barna pakket med på et ark, som hele tiden var tilgjengelig og synlig for barna. Disse tingene kunne barna bruke i møte med de ulike utfordringene, men ofte ble tingen «brukt opp» i prosessen slik at barna måtte være litt kreative med løsningene sine. Det gjorde også slik at alle fikk brukt tingene sine.

Gjennom eventyret kunne Barnet også få tak i en troll-kniv, tryllestøv, magisk frukt eller et magisk skjold. Dette var gaver for å ha hjulpet de Barnet møtet på, inspirert av eventyr om Askeladden. Disse gavene ble en del av innholdet i sekken, og barna kunne bruke de for å løse utfordringer.

2.1.2 Områdene og veivalg

Eventyret er delt opp i 9 ulike områder, og hvert område tar for seg en utfordring fra barnas barnehagehverdag. Jeg lagde en tegning til hvert område, for å gi barna noe visuelt å relatere områdene til. Eventyret starter alltid i Hjemmet til Barnet, og utfordringen er at Barnet har mistet skatten sin. Dette setter i gang reisen for å finne skatten. På slutten av området får barna pakke en selvvalgt ting i sekken, som blir med Barnet på reisen.

Etter Hjemmet skal barna ta et demokratisk valg, om de skal gå gjennom Fjellet eller Skogen. På Fjellet er utfordringen kommunikasjon og samarbeid. Broen mellom to fjell er ødelagt, og for å komme over må barna kommuniserer og samarbeide med et troll. Trollet er stumt og kan bare herme. Sammen må de finne en løsning for å komme seg på andre siden. Som en premie for å hjelpe Trollet får Barnet en troll-kniv i sekken, som kan skjære gjennom bare harde ting,

ikke myke. I Skogen er utfordringen erting og utestenging. Her treffer Barnet en fe som ikke får være med på leken til de andre feene, fordi den ser annerledes ut. Barnet får tryllestøv av Feen som tak for hjelpen. Dette støvet gjør at ting ikke lenger er tungt, alt blir lett som en fjær.

På slutten av begge disse områdene havner barnet i Innsjø området. Utfordringen i Innsjøen er uforutsette endringer. Barnet prøver å ro over en stor innsjø, men blir angrepet av noe som lager et hull, og deretter kaster en stor stein opp i båten. På slutten av dette området er det et demokratisk valg om å gå til Sumpen eller Slottet.

I Sumpen er utfordringen om det å ta igjen. Barnet blir kastet stein på av en annen gutt, og ender med å kaste en stein tilbake. Dette vekker monstret i Sumpen til liv, og Barnet må samarbeide med gutten for å få Hydraen til å sove. Som belønning får Barnet en frukt som får de som spiser den til å sovne. I Slottet er utfordringen bruken og håndteringen av regler og straffer. Barnet møter en fange som har blitt satt i fengsel av Kongen, fordi han brøt en av Kongens regler. Kongen og Barnet må diskutere de strenge straffene. Til belønning får Barnet et magisk skjold som ikke kan bli ødelagt. Etter begge disse områdene kommer det et nytt demokratisk valg. Fra Sumpen kan barna velge mellom Dragens hule eller Heksenes landsby. Fra Slottet er valget Dragens hule eller Gravplassen.

I Heksenes landsby er utfordringen sjalusi og urettferdighet. Heksene i landsbyen blir forhekset slik at de ikke lenger kan gjøre det de er flinke til. Barnet må konfrontere en veldig sjalu heks, som har kastet forbannelsene. I Gravplassen er utfordringen å holde orden på tingene sine, samt å ta vare på disse tingene. Her møter barnet to barn som bor sammen, der den ene delen av huset er et fullstendig rot, mens den andre er veldig ryddig. Barnet må hjelpe disse to barna med å lage en blomsterbukett til en begravelse som er neste dag. I Dragens hule er utfordringen grådighet og prioriteringer. Barnet finner en drage som ligger oppå skatten sin, og må finne en måte å få den tilbake på. Dragen våkner, og Barnet må komme seg ut med skatten sin, eller bytte skatten mot gull.

2.1.3 Refleksjonsspørsmål og samtaler

I eventyret har jeg skrevet ned refleksjonsspørsmål til ulike hendelser, som er korte og åpne. For eksempel når Barnet ser feene i Skogen, men ikke hører hva de sier, stiller jeg refleksjons spørsmålet: *Hva skjer her?* Jeg tar en runde med hvert barn, og gir alle muligheten til å svare på spørsmålet. Hvis jeg spør etter en løsning på en utfordring, lar jeg alle barna komme med forslag, og vi blir sammen enige om hvilke av forslagene vi bruker. Hensikten med refleksjonsspørsmålene er å gi barna muligheten til å påvirke eventyret, og gi de et eierforhold

til det som skjer. Refleksjonsspørsmålene er åpne, og går ut på å stille utfordringen som et spørsmål slik som: «*Hvordan kan barnet og Trollet samarbeide for hjelpe hverandre til den andre siden? – har de med noe i sekken?*» Den første delen stilles, og så tar jeg en runde hvor ett og ett barn får dele sine forslag. Den andre delen om sekken stilles hvis det blir vanskelig å komme med forslag.

Flere av refleksjonsspørsmålene og noen av dialogene i eventyret er inspirert av hva jeg har observert barna har sagt i lignende situasjoner. Det er også brukt dialoger som jeg selv og andre voksne har hatt med dem om tidligere. Hensikten med å inkludere dialog barna selv har brukt og hørt, er for å knytte det som skjedde i eventyret til hvordan det faktisk skjedde i virkeligheten. På denne måten er det min hensikt at de kan knytte det som skjer i eventyret til situasjoner de selv har vært i.

2.2 Hensikten med studien

Grunnen til at jeg ønsket å studere min egen eventyrstund er todelt. Den første delen ligger i at opplegget er unikt til min praksis. I skrivende stund har jeg ikke hørt, sett eller lest om noen som har gjort eventyrstunder på lignende måte. Jeg ønsket å finne ut hva barna kunne få ut av opplegget mitt, og hvordan jeg kunne utvikle min praksis.

Den andre delen ligger i at jeg ønsket å dele den gleden jeg har for å fortelle eventyr med andre. Jeg ville også vise en annen måte å jobbe med barn på, både språklig og sosialt, noe som har vært sentrale temaer innenfor barnehagen jeg har jobbet i.

2.3 Aksjonsforskning

For å forske på eventyrstunden valgte jeg aksjonsforskning som forskningsmetode. Ulvik (2016) skriver at et av særtrekkene ved aksjonsforskning er at tilnærmingen er både aksjon og forskning. Det er en aksjon siden aktørene handler innenfor systemet som man prøver å forstå og forbedre. Det er forskning siden det er en offentlig, systematisk og kritisk undersøkelse (s.19). Min aksjon var utviklingen og bruken av en unik og selvlagd eventyrstund. Det var jeg som utviklet eventyrstunden, og som utførte den sammen med barnegruppen. Under aksjonen skulle jeg forske på hvordan jeg kan bruke eventyrstunden for å få frem problemløsninger og samarbeid med barn om deres hverdagsutfordringer.

Jeg benyttet meg av datainnsamlingsmetoder som blir brukt i autoetnografisk tilnærming. Dette er en form for deltagende observasjon eller feltarbeid som vektlegger forskerens deltagelse i konteksten som studeres. Forskeren må dermed reflektere og forholde seg klart til hva det er forskeren bidrar til å forme under observasjon, samt hvordan forforståelsen til forsker påvirker

tolkningene. Her blir forskers egne erfaringer en viktig del av forskningen, samt at forskeren er full deltager i den sammenhengen det forskers på (Riese, 2016, ss. 38-39). I eventyrstunden var jeg deltagende gjennom å fortelle eventyret, og ved å stille refleksjonsspørsmålene. Jeg skrev felt- og refleksjonsnotater for å kunne reflektere over eventyrstunden og samle inn data. Under *Datainnsamling: Analytisk autoetnografi* redegjør jeg for min forforståelse, og hvilke tidligere erfaringer jeg bringer inn i eventyrstunden. For å analysere datamaterialet mitt har jeg latt meg inspirere av tematisk analyse som fremgangsmåte, noe jeg kommer tilbake til under *Analysemetode: Tematisk analyse*.

Aksjonsforskning blir beskrevet av Ulvik (2016) som en kontinuerlig prosess av planlegging, handling og evaluering, med behov for refleksjonsfasen på flere stadier. Denne prosessen er basert på teori og praksiserfaringer. De som utfører aksjonen planlegger tiltak for å forbedre praksis, for så å utføre, evaluere, og reflektere over tiltakene. Planen blir så revidert og prøvd på nytt (s.18). I denne studien hadde jeg planlagt en eventyrstund basert på mine tidligere erfaringer med å fortelle eventyr til barna i barnehagen. Jeg gjennomførte denne eventyrstunden fire ganger sammen med seks førskolebarn, og gjorde evalueringer gjennom refleksjonsnotatene fra hver eventyrstund. Grunnlaget for evalueringer ble hvordan jeg kunne gjøre eventyrstunden bedre for barna. Ved å se på hva som gjorde eventyret engasjerende og livlig, opp mot hva som skapte hindringer for eventyrstunden. Tiltakene ble prøvd ut, og jeg har redegjort for tiltakene under *Presentasjonen av eventyrstundene* i metodekapitlet.

Levin (2017) skriver at det er noen grunnleggende forskningsprinsipper som gjør at praksisen kan kalles for aksjonsforskning (s.34). Under skal jeg legge frem hvordan jeg forstår min egen praksis i henhold til fire av disse forskningsprinsippene.

1. Problemeier, sammen med forsker, går inn i et felles forskning- og læringsfellesskap (s.35). I denne studien er jeg både problemeier og forsker. Jeg ser ikke på noen problemer som skal løses, men heller utfordringer rundt hvordan jeg kan lage en eventyrstund som legger til rette for samarbeid og problemløsninger. Jeg har ikke et problem som skal løses, men prøve å finne en måte å forbedre praksisen min på.
2. Forskningen og kunnskapsutviklingen skal bidra til konkrete løsninger på problemer. En løsning som virker er det mest krevende troverdighetskriterium i aksjonsforskning (Levin, 2017, s.35). Jeg har i denne studien undersøkt og gjennomført ulike tiltak. Gjennom analysen fant jeg mønstre i det som skjedde under eventyrstunden. Disse mønstrene drøfter jeg i lys av teori, og viser til hvordan jeg kom frem til løsninger på hvordan eventyrstunden kan skape samarbeid og problemløsningsprosesser.

3. Aksjonsforskning er en gjentakende prosess av eksperimentering og læring (Levin, 2017, s. 35). I denne studien har jeg gjennomført eventyrstunden min fire ganger. Etter hver eventyrstund reflekterte og evaluerte jeg hvordan stunden hadde gått, med fokus på fire roller: veileder, forteller, voksen og forsker. Dette kommer jeg tilbake til under *Datainnsamling: Analytisk autoetnografi*. Unntaket var den første eventyrstunden, hvor fokuset ble konkret hva jeg gjorde, slik at jeg hadde en bedre ide om hvordan eventyrstunden kom til å fungere videre.
4. Aksjonsforskning er kontekstbundet (Levin, 2017, s.35). Denne studien ser på en spesifikk kontekst. Det er jeg som lagde og gjennomførte eventyrstunden, og den ble utført sammen med seks førskolebarn. Denne konteksten er utgangspunktet for studien, og det er viktig at jeg redegjør for denne. I starten av metodekapittelet la jeg frem hvordan eventyrstunden er strukturert. Under *Presentasjon av eventyrstundene* skal jeg legge frem eventyrstund 1 til 4, sammen med hvilke tiltak jeg gjorde mellom hver. Jeg skal også legge frem min forforståelse av både eventyrstunden og barnegruppen, samt hvordan denne påvirket hvordan jeg tolket datamaterialet mitt under *Forforståelse*.

2.3.1 Forskningsprosessen

Hovedmålet mitt for aksjonen var å bli bedre til å skape samarbeid og finne løsninger sammen med barna rundt utfordringer de har i hverdagen. Jeg ønsket også å bli en bedre forteller og veileder gjennom å bruke eventyr med barna. For å oppnå dette hovedmålet så jeg på noen underliggende spørsmål:

- Hvorfor ønsker jeg å undersøke dette?
- Hvordan kan jeg lære mer om temaet?
- Hva kan jeg gjøre?
- Hvordan kan jeg evaluere tiltak?
- Hvordan vil jeg endre praksisen min i lys av evalueringen.
- Hvordan kan jeg forklare resultatet?

(Ulvik, Riese & Roness, s. 85)

Jeg ønsket å undersøke dette temaet fordi jeg elsker å fortelle engasjerende eventyr med barn. Barna blir grepet, de snakker sammen om eventyrene, og bringer det inn i leken sin. Jeg blir inspirert av tilbakemeldingene, innspillene og spørsmålene jeg får av barna. Derfor ønsket jeg å se nærmere på det jeg gjør i eventyrstunden, for å kunne utvikle meg som forteller og veileder.

For å lære mer om hva jeg gjør i eventyrstunden som fanger barnas oppmerksomhet og fremmer et godt samarbeid og problemløsninger, har jeg gjennomført eventyrstunden for barna. Dette var så jeg kunne observere og reflektere over det som skjer i eventyrstunden. Gjennom observasjon, refleksjon og analyse lærte jeg mer om hvordan jeg kunne holde eventyrstunden, samt hva som fremmet samarbeid og problemløsningsprosesser.

Som Riese (2016) skriver så skal forsker være full deltager i forskningsfeltet. Forsker skal være deltagende samtidig som det blir gjort observasjoner. Her er det viktig å ha et observasjonsfokus. I tillegg er det viktig å være klar over at konteksten og relasjonene til de det forskers med vil påvirke informasjonen forsker kan innhente (s.43). Jeg har i denne studien lagd en egen struktur for eventyrstunden, som jeg skal prøve ut, observere og reflektere over. Denne prosessen skal fange opp både barnas reaksjoner, samt min oppfatning av det som skjer. Min deltagelse går gjennom hele prosessen, og under observasjonene mine har jeg fokus på barnas samarbeid og problemløsninger.

Jeg skal reflektere over hva som fungerte og hva som ikke fungerte, samt vise analytisk refleksivitet ved å legge frem mine egne subjektive teorier og erfaringer (Riese, 2016, s.44). Disse refleksjonene hjalp meg begrunne valgene rundt tiltakene, samt synliggjorde prosessen rundt evalueringene. Forsker skal være synlig i datamaterialet, og følelser rundt erfaringene skal være en del av dette. Dette er for å gi en bedre forståelse for det som har skjedd, og vise til endringene rundt hvordan jeg forstår eventyrstunden (Riese, 2016, s.45).

For å si noe om tiltakene i eventyrstunden, har jeg brukt felt- og refleksjonsnotater til å se på nye erfaringer og data. Som forsker er det viktig å ha en dialog med informanter ut over seg selv, for å kunne si noe mer enn bare sin egen opplevelse (Riese, 2016, s.46). For å få en innsikt i barnas opplevelser brukte jeg ulike roller under observasjonen, med hvert sitt observasjonsfokus. Dette kommer jeg tilbake til under *Datainnsamling: Analytisk autoetnografi*. Det er mine tolkinge av barnas reaksjoner, uttalelser og responser som blir presentert i studien, noe jeg ønsker å være transparent på.

Riese (2016) skriver at det skal være en analytisk agenda som forpliktelse. Dette innebærer at aksjonsforskning sees på som en spiral med utgangspunkt i et problem. Det skal utvikles og planlegges tiltak som prøves ut og evalueres (s. 47). Jeg laget et eventyr og fortalte det fire ganger. Etter hver eventyrstund evaluerte jeg hvordan eventyret gikk, og hvilke tiltak som ville være de mest hensiktsmessige å utføre for å gjøre den bedre. Jeg har synliggjort tiltakene mine, og hvordan jeg opplevde at de fungerte under *Presentasjonen av eventyrstundene*.

2.3.2 Hvordan eventyret ble til

Proessen for å lage eventyret lå i mine tidligere erfaringer, utfordringer fra barnas egen hverdag og et eget ønske om å skrive egne eventyr.

Jeg har erfaring med å lage egne eventyr til barn gjennom mine år i barnehage, hvor struktur og innhold har variert. Gjennom denne erfaringen valgte jeg ut noen elementer slik som å gi Barnet i eventyret et mål som barna kunne forstå og støtte, altså finne skatten. Barna får være med å pakke en sekk, noe jeg prøvd i et tidligere eventyr.

Etter å ha observert barna i barnehagen og utviklet områdene, så jeg at eventyret kunne ta tid å fortelle. Jeg valgte å dele områdene inn i veivalg, slik at barna kunne velge hvilke områder vi var innom. Ved å gjøre det på denne måten fikk jeg redusert lengden, men jeg kunne også ha fjernet noen områder slik at eventyret ble likt hver gang. Dette hadde gjort aksjonen mer konsistent fra gang til gang, som kunne hatt noen fordeler forskningsmessig, men jeg valgte til slutt mot det. Grunnen til det var at jeg ville se hvilke områder som fanget barnas interesse.

Jeg har valgt at personen i eventyret bare blir kalt «Barnet». Hensikten med dette valget var at barna kunne relatere til hovedpersonen i eventyret, og kanskje til og med sette seg selv som «Barnet». Slik at de var investert i å delta i eventyrstunden.

2.4 Presentasjon av eventyrstundene

Jeg skal nå presentere de fire aksjonene mine i den rekkefølgen jeg hadde de. I denne oppgaven har jeg valgt å kalle dem 'eventyrstunder'. Her beskriver jeg når eventyrstunden fant sted, hvor lenge siden det var fra forrige eventyrstund, hvor lenge det varte, samt noen ord om hva jeg hadde fokus på av tiltak under hver eventyrstund. For å få fram det Riese (2016) skriver om å være synlig som forsker (s.45), samt synliggjøre grunnen til tiltakene skriver jeg også kort om min opplevelse av eventyrstund 1 – 4.

2.4.1 Eventyrstund 1: Utprøvingen

Eventyrstunden fant sted under et måltid på grupperommet til barna. Varigheten på eventyrstunden var ca. 1 time og 20 minutter. Fokuset under denne eventyrstunden var å prøve det ut og se hvordan barna responderte. Jeg brukte god tid på å bygge opp starten av eventyret, samt betydningen av «skatten», og hva denne var for dem.

Alle seks barn var til stede. Områdene barna valgte i denne Eventyrstunden var: Hjemmet, Fjellet, Innsjøen, Sumpen og Dragens hule.

Tiltak: Jeg oppdaget gjennom teori om observasjonsfokus og refleksjon på min praksis at jeg kunne definere meg selv i fire roller. Disse rollene var: forteller, veileder, voksen og forsker.

Rollene kommer jeg tilbake til senere under *Observasjonsfokus og roller*. Jeg utviklet et observasjonsfokus for hver av rollene som jeg brukte fra eventyrstund 2 til 4.

2.4.2 Eventyrstund 2: Gode og vanskelige samtaler

Den andre eventyrstunden var 3 uker etter den første og ble i mattiden, mens vi var på tur. Jeg hadde med sitteunderlag slik at barna kunne sitte godt mens vi holdt på. Vi brukte ca. 1 time og 10 minutter på denne eventyrstunden. Fokuset under denne eventyrstunden var å utforske rollene jeg hadde i eventyret, samt observasjoner rundt barnas samarbeid og problemløsningsprosesser. Jeg gikk litt raskere gjennom de områdene vi hadde fortalt i den første eventyrstunden. Slik kunne jeg bruke mer tid på områdene vi ikke hadde besøkt tidligere. Hensikten var at eventyrstunden ikke skulle bli for lang, med tanke på at vi var utendørs.

Alle seks barn var til stede. Områdene barna gikk gjennom var: Hjemmet, Skogen, Innsjøen, Slottet og Heksenes landsby.

Tiltak: Jeg opplevde at jeg ikke tok meg så god tid til eventyret, og at eventyret ble litt langt. Jeg justerte eventyrstunden med mål om å forkorte den. Dette innebar å fjerne Innsjøen som et område og noen av utfordringene i starten av Fjellet, Skogen, Gravplassen, Dragens hule og Heksenes landsby. Et annet tiltak var å tenke mer gjennom de ulike temaene: sjalusi, hevn og det å forholde seg til regler. Hensikten var å bli mer forberedt på de samtalene og spørsmålene som oppstod rund de nevnte temaene, slik at jeg kunne møte og veilede barna på en bedre måte.

2.4.3 Eventyrstund 3: Innlevelse og planlegging

Denne eventyrstunden var fire uker etter den forrige, og vi var på grupperommet til barna. Vi brukte ca. 1 time på denne eventyrstunden. Fokuset for eventyrstunden var å observere hva som skjedde når jeg levde meg mer inn i karakterene fra eventyret. Jeg var oppmerksom på mine responser til barnas forslag. Det ble planlagt å fjerne utfordringer ved Fjellet, Skogen, Gravplassen, Dragens hule og Heksenes landsby. Jeg hadde også planlagt å fjerne Innsjøen som et område, men flere av barna hadde valgt å pakke gjenstander som de hadde planlagt å bruke på disse utfordringene og Innsjøen. Derfor valgte jeg å ta de med, og opplevde det som riktig valg.

Alle seks barn var til stede. Områdene vi gikk gjennom var: Hjemmet, Skogen, Innsjøen, Sumpen og Gravplassen.

Tiltak: Eventyrstunden fikk en del avbrytelser fra kollegaer, og jeg følte jeg mistet litt fokus og konsentrasjon. Jeg opplevde at dette gjorde barna litt mer urolig. Til neste gang fikk jeg ordnet ett klasserom på skolen i samme bygg. Jeg valgte å fokusere mer på det som skjedde

under eventyrstunden som jeg tok som en selvfølge. Slik som kroppsspråket til barna da de kom med forslag, eller hvordan barna behandlet hverandre. Jeg skulle prøve å ikke bruke teksten, men heller fortelle eventyret som jeg husket det. Dette var for å leve meg mer inn i karakterene fra eventyret da jeg fortalte det.

2.4.4 Eventyrstund 4: En opplevelse

Dette var den siste gjennomgangen av eventyrstunden og vi brukte et klasserom fra skolen. Denne eventyrstunden var tre uker etter den forrige og varte ca. 1 time og 25 minutter. Barna fikk hver sin pult, og jeg fortalte mens vi spiste og brukte tavlen til å tegne hva vi tok med i sekken. Fokuset mitt var å gjennomføre eventyret uten å lese fra arket, og fortelle fra egen hukommelse.

Alle seks barn var til stede. Områdene vi gikk gjennom var: Hjemmet, Fjellet, Innsjøen, Slottet og Dragens hule.

Evaluerings: Jeg opplevde en stor positiv effekt av å fortelle uten ark, og at jeg virkelig fikk levd meg inn i karakterene. Jeg oppfattet også barna som mer engasjerte og veldig oppmerksomme på det jeg fortalte. I Innsjøen improviserte jeg også en ny del der jeg mistet det Barnet skulle bruke for å løse utfordringen, noe jeg opplevde som veldig gøy for barna.

Det var også veldig spennende å få gjøre det på et klasserom, og jeg opplevde at klasserommet var godt egnet for eventyrstunden. Det var godt å kunne tegne på tavle, og å ha litt plass til å dramatisere litt.

2.5 Datainnsamling: Analytisk Autoetnografi

For å kunne metodisk samle inn data, har jeg valgt å benytte meg av analytisk autoetnografi. Som Riese (2016) skriver er det en form for deltagende observasjon eller feltarbeid med fokus på kulturelle uttrykk. Analytisk autoetnografi ser på samhandling og kommunikasjon i en kontekst, samt forskers opplevelse av denne sammenhengen. Dette skal være med å utvikle teoretiske perspektiver basert på de mønstrene og regelmessighetene i fenomenet som blir studert, samt bidra til endring av praksis (s.39-40).

I denne studien var jeg fortelleren av eventyret, og dermed deltagende i eventyrstunden. Mens jeg fortalte eventyret observerte jeg hva som skjedde mellom meg og barna. Jeg benyttet meg av feltnotater. Disse ble brukt til å notere hva jeg og barna, sa, gjorde, reagerte og respondert i samspillet vi hadde sammen. Jeg brukte også refleksjonsnotater, hvor jeg noterte min opplevelse av det som skjedde under eventyrstunden, samt refleksjoner og tanker om det som

hadde skjedd. Målet med datainnsamlingen var å se etter regelmessigheter i samspillet mellom meg og barna under eventyrstunden.

2.5.1 Valg av datainnsamling

I min datainnsamling ble det kun brukt felt- og refleksjonsnotater. Dette gjorde at jeg kun fikk skrevet ned det jeg opplevde på den tiden. Hadde jeg brukt videoopptak, kunne jeg ha sett meg selv og barna litt mer utenfra, samt gått tilbake til eventyrstundene og observert aksjonen fra flere vinkler.

Grunnen til at jeg valgte å ikke bruke video- eller lydopptak lå hovedsakelig i at jeg skulle ha fokus på min egen praksis i forskningen. Vi var på rødt nivå under korona-tiden, og jeg var avhengig å kunne utføre aksjonen sammen med de barna jeg var på kohort med. Jeg var usikker om alle foreldrene ville skrive under på samtykke, så jeg valgte å bare bruke felt- og refleksjonsnotater.

2.5.2 Observasjonsfokus og roller

Når en forsker på egen kultur kan mye av det en tar som en selvfølge ikke bli tatt med i datamaterialet. Forsker kan språket, og kan ha ubeviste antagelser på hvorfor ting er som de er. For å kunne se det åpenbare i egen kultur må vi anse oss selv som litt «rare», og få et stort rolle repertoar som kan gi innsikt i ulike observasjoner (Wadel, 2016, s 26-29).

I den første gjennomgangen av eventyrstunden hadde jeg ikke noe spesifikt observasjonsfokus, men prøvde å få med meg hva som konkret skjedde i samspillet mellom meg og barna. I den første eventyrstunden brukte jeg derfor mer tid på å bli kjent med forskerrollen, og å få gjennomført eventyrstunden. Etter den første eventyrstunden reflekterte jeg over hvilke roller jeg hadde under den. Jeg kom frem til at jeg hadde fire roller, forteller, veileder, voksen og forsker. Jeg valgte ut observasjonsfokus til hver av rollene og endte opp med:

- Fortellerrollen: Min innlevelse og utførelse av eventyret.
- Veilederrollen: Mine responser og barnas responser under refleksjonsspørsmålene.
- Voksenrollen: Maktforholdet mellom meg og barna. Hva er det jeg bestemmer og tar avgjørelser på. Når får barna bestemme.
- Forskerrollen: Hvordan gjennomfører og evaluerer jeg tiltak.

Disse rollene ga meg ulike perspektiver under observasjonene i eventyrstunden. Som forteller hadde jeg observasjonsfokus på hvordan jeg fortalte og gjorde eventyret engasjerende for barna. Jeg så på innlevelsen min i ulike karakterer, på kroppspråket og tonefallet mitt, samt tempoet på

eventyret. Dette hjalp meg samle data rundt min påvirkning av eventyret, samt hvordan det jeg gjorde som forteller enten fremmet eller hindret samarbeid og problemløsninger blant barna.

Som veileder var observasjonsfokuset på hvordan jeg stilte og ledet refleksjonsspørsmålene, samt hvordan barna svarte og responderte på spørsmålene. Jeg så på hvilke følelser barna viste, hva barna svarte, hvordan de samarbeidet, og hvordan jeg responderte til barnas svar og forslag. Dette hjalp meg samle inn data rundt samspeillet mellom meg og barna under samarbeid- og problemløsningsprosessene.

I voksenrollen var observasjonsfokuset maktforholdet mellom meg og barna. Jeg så på de situasjonene hvor jeg var den som bestemte hva som var mulig og ikke, samt på hvordan jeg responderte mens barna samhandlet seg imellom. Dette hjalp meg samle data rundt situasjoner hvor jeg klarte å møte barna med å gi de rom og tid til å utforske, samt situasjoner hvor jeg var til hindring for samarbeid- og problemløsningsprosessene.

I forskerrollen var observasjonsfokuset på hvordan jeg gjennomførte og evaluerte tiltakene mellom hver eventyrstund. Jeg så på hvordan hvert tiltak hadde fungert, utfordringene til eventyrstunden, og hva som gjorde at jeg hadde valgt de tiltakene jeg gjorde. Dette hjalp meg samle data om hva det var ved eventyrstunden som fremmet samarbeids- og problemløsningsprosessene.

Jeg har beskrevet deler av min forskerrolle tidligere i oppgaven under *Aksjonsforskning* og *forskningsprosessen*. Kort oppsummert har jeg vært fullt deltagende under observasjonene, og jobbet systematisk gjennom prosessen med å reflektere og evaluere eventyrstunden for å sette inn tiltak. Jeg har også lagd selve eventyrstunden, først å fremst med barna i tankene, men også som et forskningsprosjekt. Under gjennomføringen av eventyrstundene hadde jeg størst fokus på de tre første rollene, mens forskerrollen kom mer frem i for- og etterarbeidet av eventyrstunden, samt skrivingen av oppgaven.

2.5.3 Forforståelse

Jeg skal nå gå i dybden på min forforståelse av eventyrstunden, siden dette har en stor påvirkning på denne studien. Forforståelse er det grunnlaget den som leser har for å kunne forstå en tekst. Forforståelse legger også sterke premisser for hvordan en forstår det som sies til seg, som igjen er avhengig av ens personlige, sosiale og historiske bakgrunn. En går inn i fortolkningsprosessen med hele sin forforståelse som grunnlag (Kleven & Hjordemaal, 2018, ss.189-190). Som jeg har nevnt i *Innlending*, har jeg brukt eventyr som en del av min praksis i barnehagen før denne aksjonen. Jeg har også jobbet tett med denne barnegruppen før

eventyrstunden. Disse to faktorene påvirket både hvordan jeg hadde planlagt eventyrstunden, samt hvordan jeg forstod og møtte datamaterialet mitt. Jeg skal derfor legge frem min forforståelse av eventyrstunden og barnegruppen før jeg begynner på analysen.

Jeg hadde jobbet i barnehage og brukt eventyr aktivt i fire år før jeg lagde denne eventyrstunden. I løpet av disse årene har jeg prøvd mange måter å utføre eventyr på. Jeg har fortalt korte eventyr som varte kun i noen minutter, ofte kjente eventyr slik som bukkene bruse, de tre små griser osv. Jeg har også fortalt lange eventyr, der det lengste varte fra september til mai, og var et konstant utviklende eventyr. Dette eventyret utviklet seg til å bli en rollelek hvor barna lekte karakterene i eventyret ut ifra det jeg fortalte. Disse og lignende erfaringer har hjulpet meg finne min egen måte å fortelle eventyr på, og lært meg mye om hvordan jeg kan inkludere barn i eventyrene.

Dette betyr at jeg har noen preferanser for hva som fungerer for meg i eventyrstunden. Jeg liker at barna er rolig når vi starter eventyret, noe som var grunnen for vi fortalte under måltidet. Barnas engasjement motiverer meg, så hvis de ikke er interesserte eller uengasjerte, mister jeg også motivasjon og innlevelse i eventyret. Jeg ser det som mitt ansvar å få barna engasjert, med et ønske om at alle barna skal kunne dele sine tanker og meninger. Av denne grunn var jeg ganske systematisk i hvordan barna i studien fikk dele tanker og meninger. De ble spurt i rekkefølge om de hadde noen tanker, meninger eller forslag.

Jeg hadde underbevisst en rekke forestillinger på hva som var mulig under eventyrstunden eller ikke, og hvis barna hadde et forslag jeg ikke hadde sett for meg, var det vanskelig å møte forslaget. Dette ble synlig under første eventyrstund, da jeg ikke helt klarte å møte et barns forslag. Dette skal jeg se nærmere på under *Rolle nr.3: Voksen*.

Min forforståelse rundt eventyrstunden påvirket hvordan jeg tolket det som skjedde i eventyrstunden. Ting som jeg tokk som en selvfølge, eller ikke tenkte som viktig, fikk mindre tyngde i analyseringsprosessen. Jeg hadde undervurdert betydningen av sekken, og hvordan den fremmet planlegging og samtaler. Innsjøen hadde jeg også undervurdert som et område, og under eventyrstund 3 vurderte jeg å ikke inkludere den i eventyret. Imidlertid hadde barna sett for seg løsninger for å komme raskere over, og området endte opp med å gi oss alle en god latter i eventyrstund 4. Dette kommer jeg tilbake til disse to under *Undertema: Mulig å planlegge* og *Rolle nr.1: Forteller*.

Min forforståelse på barnegruppen kom også med fordeler og ulemper i møte med planleggingen og datamaterialet. Dette var en barnegruppe jeg hadde vært sammen med i tre

år, og de var vant til å fortelle eventyr med meg. Barna hadde ikke vært med på en slik eventyrstund før, men de hadde vært deltagende i tidligere eventyr. De var trygge på meg og eventyrkonteksten. Dette påvirket også hvordan jeg forventet at barna ville reagere under ulike deler av eventyret. Som påvirket hvordan jeg responderte til hvert enkelt barn, og hvordan de responderte til meg. En av fordelene med dette var at jeg kunne planlegge eventyrstunden til å inneholde temaer og situasjoner jeg viste barna hadde vært borti tidligere. Denne relasjonen kom også som en ulempe for meg som objektiv forsker. Med dette mener jeg at relasjonen min til barna påvirket hvordan jeg behandlet dem, og hvordan datamaterialet rundt barna ble analysert og tolket. Jeg hadde en ganske god relasjon til alle barna i gruppen, og hadde derfor en forforståelse av hva jeg kunne forvente fra dem. Dette førte til at responser og samspill mellom barna som jeg anså som normale eller vanlige, ikke kommer like godt frem i analysen av datamaterialet. Det som overasket meg, fikk også en større betydning og tyngde under analysen og i drøftingen. Jeg reflekterte over relasjonens betydning i analyseprosessen, og prøvde å ha et kritisk blikk på datamaterialet, samt hvilken betydning jeg ga barnas responser, reaksjoner og samspill. Under disse refleksjonene ble jeg oppmerksom på hvor gode barna var til å løse demokratiske prosesser og forhandlinger, uten at jeg blandet meg. I tillegg hadde jeg undervurdert hvor gode og reelle mange av forslagene deres var på utfordringene i eventyret.

2.6 Analysemetode: Tematisk analyse

I dette underkapittelet skal jeg redegjøre for hvordan jeg har analysert datamaterialet mitt. På det tidspunktet jeg gjennomførte eventyrstunden og datainnsamlingen, hadde jeg ikke valgt en metode for å analysere datamaterialet. Det samme gjelder teorigrunnet for hva denne oppgaven kom til å si noe om. Jeg gikk inn i forskningsprosessen med utgangspunkt i å gjennomføre eventyrstunden og samle inn data først. Denne tilnærmingen er ganske lik det Johannessen, Tufte & Christoffersen (2011) skriver om grounded theory, hvor forsker ikke starter med utgangspunkt i teori. Det holdes et åpent sinn, og en åpen problemstilling som ser etter å undersøke. Det betyr derimot ikke at forsker er uten referanserammer og egne forhåndsoppfatninger (ss.179-180). Mitt utgangspunkt påvirket forskningsprosessen og resultatet, gjennom at jeg måtte ha en åpen problemstilling som tillot meg å undersøke eventyrstunden. Jeg måtte også gjøre meg noen refleksjoner på hvilke teorier som kunne si noe om det som skjedde. Disse teoriene ble basert på mine kunnskaper om eksisterende teori, fra min utdanning og profesjon. I tillegg undersøkte jeg andre teorier, for å best kunne tolke dataene jeg fikk. Som jeg skrev under *Forforståelse*, så hadde jeg mine egne erfaringer, tidligere

kunnskaper, samt relasjoner til barna, som alltid ville vært til stede under forskningsprosessen og resultatet.

I grounded theory skal datainnsamling og analyse skje samtidig, så forsker kan danne seg meninger om hva som er sentralt i datamaterialet gjennom å analysere dataen underveis (Johannessen, tufte & Christoffersen, 2011, s.180). Under datainnsamlingen begynte jeg å analysere data og lage meg noen meninger om hva som var viktigst i datamaterialet mitt. Dette ga meg en begynnende retning på hva studien min kunne si noe om. For å analysere datamaterialet på en mer systematisk måte har jeg latt meg inspirere av tematisk analyse. Braun og Clarke (2006) beskriver dette som en metode for å identifisere, analysere, og rapportere mønstre eller temaer i datamaterialet (s.79), gjennom seks faser. Disse fasene er: (1) Gjøre deg kjent med datamaterialet. (2) Lage begynnende koder. (3) Finne temaer. (4) Evaluering og vurdering av temaene. (5) Definere og navngi temaene. (6) Å skrive rapporten. Jeg skal nå gå over hvordan jeg arbeidet med fasene.

2.6.1 Fase 1: Gjøre meg kjent med datamaterialet mitt

I denne fasen skal forsker gjøre seg godt kjent med sitt eget datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s.87-89). Dette betyr i dette tilfellet å utføre eventyrstundene, samt ta felt- og refleksjonsnotater. Jeg begynte allerede i første eventyrstund å bli kjent med datamaterialet mitt. Etter det skulle jeg reflektere over ting som jeg ble oppmerksom på, og sette inn tiltak for å forbedre eventyrstunden. Jeg brukte feltnotatene mine til å transkribere det som skjedde under hver eventyrstund så konkret som mulig. Alle eventyrstundene ble transkribert samme dag som jeg gjennomførte de.

Som nevnt valgte jeg ikke ut metode for analyse før etter at alt datamaterialet var samlet inn. Jeg valgte å bli inspirert av tematisk analyse, og leste deretter over datamaterialet mitt flere ganger for å se på det fra en ny vinkel. Underveis noterte jeg meg hvilke temaer og mønstre jeg la merke til og ble inspirert av. Dette førte til nye temaer i tillegg til de jeg hadde sett for meg før jeg brukte tematisk analyse.

2.6.2 Fase 2: Lage begynnende koder

Denne fasen tar for seg det å lage de første kodene fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s.88-89). Måten jeg gikk frem på var å gå gjennom transkriberingen av hver eventyrstund, og trakk ut koder som jeg så på som relevante for problemstillingen min. Jeg satte så disse kodene inn i et eget dokument, og gjorde det samme for refleksjonsnotatene mine. Kodene ble plassert i temaene: Problemstilling, forteller, veileder, voksen og forsker. Disse hadde blitt brukt som

observasjonsfokus under datainnsamlingen. Deretter begynte jeg fase 3 av den tematiske analysen.

2.6.3 Fase 3: Finne temaer

I fase tre skulle jeg se etter mulige overordnede temaene i kodene mine. Kodene ble skrevet ned på Post-it lapper, og jeg prøvde meg frem med ulike temaer. Jeg så etter felles trekk mellom kodene, og endte med en del temaer som jeg prøvde å sette under mer overordnede temaer. Det ble til fem overordnede temaene lagd ut ifra datamaterialet, problemstillingen min, og hva jeg ble inspirert av under aksjonen (Braun & Clarke, 2006, s.89-90). Etter denne prosessen så hadde rollene jeg brukte til observasjonsfokus blitt en del av datamaterialet, da rollene ga god innsikt i min påvirkning av eventyrstunden.

Språket i bruk	Sammen om eventyrstunden	Egenskaper barna fikk brukt	Min kompetanse som veileder og forteller	Elementer i eventyret
Begreper	Forhandlinger	Problemløsning	Innlevelse	Sekken
Felles forståelse (for begrepene)	Samarbeids situasjoner	Kreativitet	Improvisasjon	Veivalg
Samtale emner	Ta andres perspektiv	Hukommelse	Kommunikasjon	Moralske utfordringer
Beskrivelser	Felles kontekst for utfordringer	Planleggingsevne	Oppfølgingsspørsmål	Praktiske utfordringer
Bruksområder (for gjenstander)	Fra Barnets perspektiv	Barna som bruker eventyret	Vanskelige temaer	Eventyret blir levende.
Følelser	Egne erfaringer	Leken	Responser og reaksjoner	Betydnings fullt
Kroppsspråk	Engasjement	Demokratiske prosesser	Godkjenne hva som er mulig og ikke	Spille på barnas initiativ
Formelle samtale emner	Oppmerksomhet		«dommer» i barnas diskusjoner	Utenfor eventyrstunden
Uformelle samtale emner	Uro elementer		Ansvarlig	Eierforhold

2.6.4 Fase 4: Evaluering og vurdering av temaene

I denne fasen skal en finjustere temaene sine. Først gjennom å se om alle kodene og undertemaene passer og gir mening sammen. Når kodene og temaene passer sammen, skal gyldigheten av de individuelle temaene vurderes opp mot datamaterialet. Det skal også gjøres en vurdering om temaene som er lagd, reflekterer det som er av betydning i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s.91).

Jeg begynte med å gå over temaene jeg hadde, der jeg vurderte, og prøvde å sette ord på hvordan hvert tema passet til datamaterialet mitt. Jeg spurte meg selv: hva kan jeg si om dette tema basert på datamaterialet mitt? Er det noen temaer som sier de samme tingene eller bruker samme data? Hvilke temaer har jeg nok data til å kunne si noe om? Jeg så også etter andre mulige definisjoner for temaene mine. Etter å ha gått gjennom disse spørsmålene, var jeg fornøyd med temaene, og gikk videre til fase 5. Temaene mine var disse:

Språk	Samhandlinger	Egenskaper barna fikk brukt	Min kompetanse	Elementer i eventyrstunden
- Kommunikasjon - Felles språk Opplevelser - Emner	- Samarbeid - Eventyr som kontekst	- Problemløsninger - Planlegge - Demokratiske prosesser	- Innlevelse - Maktfordeling - Veileder og forteller	- Barna får velge - utfordringer

2.6.5 Fase 5: Definere og navngi temaene

Denne fasen handler om å finjustere temaene slik at det er tydelig hva de inneholder og sier noe om, samt hva de ikke inneholder. For hvert tema har jeg skrevet en detaljert analyse, samt funnet og skrevet hva fortellingen til hvert tema er. Det skal også undersøkes hvordan dette passer sammen med den overordnede fortellingen som kommer frem fra datamaterialet. For å teste holdbarheten til temaene, skal omfanget og innholdet i hvert tema beskrives med et par setninger (Braun & Clarke, 2006, s.92). Jeg har jobbet med å skrive en mer detaljert analyse, samt fått frem fortellingene til hvert tema. Ut fra dette ble det tydeligere hvordan noen av hovedtemaene hørte sammen, og fortalte en mer presis fortelling av datamaterialet. Etter denne prosessen hadde jeg tre hovedtemaer med tre undertemaer hver. Jeg skal redegjøre for hvordan undertemaene utgjør hovedtemaene under *EMPIRI, TEORI OG DRØFTING*.

Skape et felleskap	Barna bruker eventyret	Min kompetanse
- Bruke språket sammen - Felles kontekst - Samarbeid og forhandlinger	- Mulig å planlegge - Demokratiske prosesser - Møte utfordringer	- Forteller - Veileder - Voksen

2.6.6 Fase 6: Å skrive rapporten

Når alle temaene har blitt utarbeidet starter fase seks, som handler om å gjøre den siste analysen og selve skrivingen av rapporten. Målet med tematisk analyse er å fortelle historien til datamaterialet, slik at den får frem og viser analysens verdighet og validitet til leseren. Det skal legges frem nok bevis for temaene i dataene, og de dataene som blir valgt ut skal kunne demonstrere temaet de representerer. Dataene som blir valgt ut til oppgaven må også kunne få frem fortellingen til datamaterialet, samt gjøre det interessant og forståelig for leseren (Braun & Clarke, 2006, s.93). Denne fasen kommer frem senere i teksten min når jeg skal presentere resultatene mine. Jeg skal fremstille datamaterialets fortelling for å gi et godt og helhetlig bilde

av hva som har skjedd under eventyrstunden, og hvilken betydning det har hatt for problemstillingen min.

2.7 Ethiske vurderinger

Det er viktig å kunne gjøre gode etiske vurderinger når det skal forskes med barn. Trondsen og Eriksen (2019) skriver i artikkelen «*Mellom deltakelse og beskyttelse*» at når barn skal delta i forskningsprosessen må det også sies noe om hva som legges i deltagelse. Noe av det viktigste med deltagelse er å finne gode måter å jobbe sammen, samt sørge for at barnas rettigheter blir ivaretatt, slik at de får delta i å fremme sine fremtidige samfunn (Trondsen & Eriksen, 2019).

I min aksjon var barna deltagende gjennom å styre handlingene i eventyret, og det var de som kom med innspill og valg rundt det som skjedde i eventyret. De var også deltagende gjennom å gi meg tilbakemeldinger ut ifra sine premisser, både underveis og i etterkant av eventyrstunden. Gjennom sin deltagelse fikk de satt ord på tanker og følelser rundt det som skjedde i eventyret. Endringer ble gjort basert på tilbakemeldingene, med mål om å gjøre eventyrstunden bedre. Jeg måtte være klar over at dette prosjektet skulle bringe noe godt til barna, og har prøvd å gjøre endringer med dette formålet i tankene.

Videre skriver Trondsen og Eriksen (2019) også at en involvert, nær og aktiv forsker er et kjennetegn på aksjonsforskning. Forskeren får med seg barna slik at de deltar og er involvert på en aktiv måte, innenfor sine egne premisser. Som forsker er en involvert i hele prosjektet, og ofte over lengre tid. Dette gir mulighet til å sikre barnas medbestemmelse og deltakelse, samtidig som behovet for beskyttelse blir ivaretatt. Forsker må også være klar over maktbalansen mellom seg selv og deltagerne. Det er viktig å kunne reflektere over egen forskerrolle for å sikre medbestemmelse og integritet fra de andre deltagerne.

Min aksjon varte i en periode på tre måneder, hvor jeg sørget for at vi kun hadde eventyrstunden når alle barna var til stede. Aksjonen foregikk også under koronaperioden, så jeg måtte sørge for at vi var på samme kohort da vi utførte eventyrstunden. Maktbalansen mellom meg og barna var også noe jeg var veldig klar over da aksjonen begynte, og jeg har tatt barnas synspunkter på alvor. Jeg har stilt spørsmål for at barna kan bygge på det de har sagt, men også utfordret dem til å reflektere mer. I refleksjonsnotatene mine har jeg vurdert de samhandlingene vi hadde sammen, slik at jeg kunne reflektere over maktbalansen.

2.7.1 Maktbalansen

Jeg som voksen sitter med definisjonsmakten på hva anses som viktig å ha med i eventyrstunden, samt hva som blir innholdet i eventyret. Hverdagsutfordringene blir definert

av meg. Jeg forsøkte å ta med barnas innspill og interesser i prosessen ved å stille de spørsmål, og ved å snakke om ting de fant utfordrende. Jeg spurte blant annet hva barna syntes kunne være vanskelig i barnehagen. Utestenging, bli sint og «det er så mye vi må gjøre i barnehagen, som å gå på do og sånt» ble nevnt. Barna ble også spurt om hva de var interesserte i av magiske ting og dyr.

Utfordringene i eventyret kan oppfattes veldig forskjellig fra barn til barn, og de kan ha et helt annet syn på disse utfordringene enn hva jeg har. Det jeg har prøvd, er å se på gjentakende situasjoner som barna i denne gruppen ikke helt får til å løse på egenhånd enda.

2.7.2 Koronatiden

Eventyrstundene fant sted under starten av koronapandemien, og barnehagen var på rødt nivå under en stor periode av aksjonen. Dette betyr at barnegruppen som deltok i eventyrstundene måtte være på min kohort. Hvis ett barn ikke ønsket å være med på eventyrstunden ble den utsatt. På denne måten ivaretar tok jeg barnas medbestemmelse til deltagelse, og sikret meg at de ønsket å være med på eventyrstunden.

At aksjonen foregikk under pandemien gjorde at det ikke var nok ressurser til at en annen voksen kunne observere eventyrstundene, så jeg fikk ikke tilbakemeldinger fra et annet perspektiv. Dette medførte at jeg var alene i mine tolkninger, observasjoner og refleksjoner rundt det som skjedde i eventyrstunden.

2.7.3 NSD vurdering

Jeg har ikke meldt inn forskningsprosjektet mitt til NSD. Grunnen til dette er at dataene i prosjektet ikke på noe vis kan spores tilbake til enkeltpersoner. Det blir med andre ord kun behandlet anonyme opplysninger. En behandling er anonym hvis det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner gjennom datainnsamlingen (Sikt, 2022). Jeg har brukt notater, og jeg registrerte ikke noen navn eller andre personidentifiserende bakgrunnsopplysninger i datamaterialet.

Dette medfører at det ikke er mulig å skille mellom barna i denne studien. Som en følge av dette kan det gjøre det vanskelig å følge hvem som sier hva, hvilke barn som har deltatt mest, samt om deltagelsen er fra «alle» barna og ikke bare noen. For å møte denne utfordringen kommer jeg til å kalle barna for: barn, - A, B, C, D, E og F. Når jeg bruker sitater fra barna inkluderer jeg ikke opplysninger som kan identifisere dem.

2.8 Studiens kvalitet

For å kunne si noe om studiets kvalitet skal jeg redegjøre for studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

Reliabilitet handler om en annen forsker kan komme til de samme resultatene ved å bruke de samme metodene (Thagaard, s.187). For å styrke reliabiliteten i denne studien har jeg gitt en detaljert beskrivelse av konteksten som aksjonen befinner seg i, samt en detaljert og åpen beskrivelse av fremgangsmåten for hele prosessen.

Validitet er hvor gyldige de tolkningene forsker kommer frem til er. En kan styrke validiteten gjennom å være kritisk i analyseprosessen (Thagaard, s.189). Denne studiens validitet ligger i den graden min fremgangsmåte og funn reflekterer formålet med studiet. Min forforståelse sammen med analysemetoden: tematisk analyse gjorde at jeg kunne analysere datamaterialet, samtidig som jeg var bevisst på mine antagelser. Dette hjalp meg holde et kritisk blikk under analyseprosessen

Overførbarhet handler om at de tolkningene vi gjør av resultatene under rammene av et prosjekt, kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, ss.193-194). I denne studien handler dette om at datamaterialet skal systematiseres og analyseres, for så lage et forenklet bilde av det som skjedde. Jeg trekker sammen og beskriver typiske trekk fra opplevelsene mine under eventyrstunden, og drøfter deretter disse i lys av teori.

3 EMPIRI, TEORI OG DRØFTING

3.1 Temaenes innhold

Jeg skal her kort presentere hovedtemaene mine fra den tematiske analysen: (1) Barna bruker eventyret, (2) Skape et felleskap og (3) Min kompetanse.

Måten jeg har strukturert presentasjon av empiri, teori og drøfting er som følger: Etter en kort beskrivelse av hovedtemaene, skal jeg presentere empirien som tilhører undertemaene. I hvert undertema skal jeg også drøfte funnene mine, med bruk av teori. Når all empiri og drøfting fra undertemaene er lagt frem, skal jeg skrive hvordan undertemaene utgjør hovedtemaet.

I teksten vil jeg skrive at «vi» eller «barna» gjorde ting i eventyret. Dette er fordi barna tok over eventyret, og styrte som om det var de selv som handlet eller hjalp Barnet å handle.

3.2 Hovedtema 1: Barna bruker eventyret

Dette hovedtemaet handler om hvordan eventyrstunden ble brukt av barna med tanke på de unike elementene i eventyrstunden. Med unike elementer mener jeg slik som sekken, utfordringene, refleksjonsspørsmålene og veivalgene. Undertemaene er: (1) Mulig å planlegge, (2) Demokratiske prosesser og (3) Møte utfordringer.

3.2.1 Undertema 1: Mulig å planlegge - empiri

Dette undertemaet handler om hvordan barna fikk brukt ulike elementer av eventyret til å planlegge for hva de ville gjøre den gjeldende eventyrstunden. Barna pakket sekken med spesifikke utfordringer i tankene, de fortalte om planene sine for å komme gjennom utfordringene, og de fikk brukt hukommelsen og tidligere erfaringer.

Sekken ble godt brukt, og barna begynte fort å bruke sekken mer og mer for å løse utfordringer som kom i løpet av eventyret. Det barna valgte å ta med i sekken var:

- **Eventyrstund 1 Utprøvingen:** En termos med kakao, en termos med varme pølser, en do rull, skifte tøy, kompass, lommelykt med batterier og en matboks med brød
- **Eventyrstund 2: Gode og vanskelige samtaler:** Tau, to matpakker med brødske som hadde skinke og leverpostei på, en hammer og spiker, en prompe-pute og en termos med kakao.
- **Eventyrstund 3 Innlevelse og planlegging:** En oppblåsbar båt, en potte, pil og bue, to matpakker, en med taco og en med brødskeiver, samt pølser og kakao, en øks. og til slutt frukt.
- **Eventyrstund 4 En opplevelse:** Klær, brødskeiver med leverpostei og sjokoladepålegg, drikke var saft, en øks, fyrstikker, pølser og en lekekanin.

I eventyrstund 1 gikk alle inn i eventyret blindt, så ingen visste ikke hva som kunne skje. Det var derfor ikke noen spesielle planer for hva disse tingene skulle brukes til. De fikk midlertid god bruk for alt under møtet med utfordringene, noe jeg skal se nærmere på i *Undertema 3: Møte utfordringer*.

I eventyrstund 2 opplevde jeg at tau, hammer og spiker ble valgt med en liten baktanke utfra hva som skjedde i eventyrstund 1. Under eventyrstund 1 hadde vi gått til Fjellet, og et av barna hadde foreslått at vi kunne gå hjem og hente et tau. Jeg sa imidlertid at det ikke gikk, noe jeg skal redegjøre mer for under *Rolle nr.3: Voksen*. I eventyrstund 2 valgte barnet som ikke fikk gå tilbake til huset å pakke med tau. Under eventyrstund 1 ble det også etterlyst hammer og spiker, men det var ikke pakket i sekken. Hammer og spiker ble pakket i eventyrstund 2, noe jeg opplevde var fordi vi manglet det i eventyrstund 1.

Fra eventyrstund 3 begynte det å bli synligere at barna hadde en konkret plan og hensikt med det de valgte å ha med i sekken, og de begynte å fortelle hva de skulle bruke tingene til. Den oppblåsbare båten var for å komme fortere over Innsjøen, og sørge for at det ikke ble hull.

Potten var så Barnet kunne gå på do hvis det trengtes. Pil og buen skulle brukes på Hydraen, siden vi ikke kunne kutte av hodene. Øksen skulle brukes for å hogge det store treet ved Skogen.

I eventyrstund 4 hadde barna også en plan med mye av det de tok med, men bygde også på hva andre hadde pakket. Klærne var for å kunne skifte, siden vi ble bløt i gjennomgang 3, noe jeg kommer tilbake til i *Undertema 3: Møte utfordringer*. Øksen var for å kunne hogge trær og ved, og et barn ville ta med fyrstikker for å kunne tenne bål og varme maten vår. Etter å ha hørt dette ville et barn ta med pølser for å grille. Til slutt ville et barn ta med en kosekanin, slik at Barnet kunne føle seg trygg.

Barna viste god hukommelse om hva som hadde skjedd tidligere, og klarte å bruke denne informasjonen til å løse utfordringene. I eventyrstund 3 og 4 begynte det å vises hvor godt barna husket det som hadde skjedd tidligere.

For eksempel i eventyrstund 1, når vi kom til Fjellet fant vi ut at vi ikke hadde med oss noe i sekken til å lage en bro. Et av barna foreslo at vi kunne prøve å finne ut om Trollet kanskje hadde hammer og spiker i sin trollsekk. Jeg likte forslaget godt, og fortalte at Trollet hadde hammer og spiker i sekken sin. I eventyrstund 4 på samme området husket et av barna at Trollet hadde hammer og spiker i trollsekken, så vi kunne bruke det til å lage en bro. Det var 10 uker siden forrige gang barna hadde hørt om dette området.

Barna var også klar over at det skjedde andre ting i eventyret fra gang til gang, og så at innholdet i sekken endret seg. Det kom uttalelser slik som; «*vi har ikke med kompasset!*», «*hvorfor fikk vi ikke trollkniven denne gangen?*», «*men er ikke skatten hos dragen?*» og «*vi glemte den oppblåsbare båten!*»

3.2.2 Undertema 1: Mulig å planlegge – teori og drøfting

Barna hadde en tydelig utvikling når det kom til hvordan de planla hva de skulle ta med i sekken fra eventyrstund til eventyrstund. Det å planlegge ble en ferdighet barna fikk brukt i møte med eventyrstundene. Barna fikk oppleve at det de valgte å ta med bidro til å løse utfordringene, og det fikk de til å fortsette å bruke sekken på denne måten. Dette kan tolkes som det Sørensen, Godtfredsen, Modahl & Lerdal (2011) sier om at mestring gir motivasjon til å fortsette med det vi gjør (s.33). Det var også noen gjenstander som virket obligatorisk at vi skulle ta med, slik som matbokser og noe godt å drikke. Det var forskjellige barn som tok med disse tingene, som jeg fant ganske interessant. På den ene siden kan det virke som at matpakke og drikke var viktig for dem å ha med på turen, siden det er noe de selv tar med når vi går på tur. På den andre siden

kan matboks og drikke ha blitt noe barna så på som nødvendig at vi hadde med i eventyret, fordi vi alltid fant en bruk for dem.

Sørensen, Godtfredsen, Modahl & Lerdal (2011) skriver at planlegging handler om å sette seg et mål, og å lage en effektiv strategi eller tilnærming for å nå målet. I planleggingsprosessen skal mål, utfordring, samt tilgjengelige ressurser og verktøy identifiseres. Deretter skal problemet og konteksten analyseres, før man planlegger hvordan løsningen av utfordringen skal utføres (s.37). På bakgrunn av denne teorien kan vi si at under eventyrstunden ble barna kjent med diverse utfordringer, og den konteksten utfordringene fantes i. Barn fikk mulighet til å velge ressurser og verktøy fra sekken, eller de kunne bruke det eventyret ga dem, slik som trollkniven. I eventyrstund 3 tolket jeg at to av barna identifiserte utfordringene som: «*Hvordan kan jeg unngå at båten får hull og stein i seg.*», og «*treet er for stort til å gå rundt, så jeg må finne en måte å gå gjennom*». For å løse disse utfordringene valgte barna spesifikke verktøy, nemlig en oppblåsbar båt, og en øks. Det kan tyde på at gjennom eventyrstundene fikk de bli kjent med utfordringer, og øvd på å finne ulike løsninger på de ulike problemene.

For å planlegge hvordan barna skulle møte utfordringene, trengte de å huske hva disse var. Sørensen, Godtfredsen, Modahl & Lerdal (2011) skriver at hukommelsen kan forstås som evnen til å kunne huske ulike typer informasjon og erfaringer. Arbeidshukommelse handler imidlertid om å tenke og huske samtidig. Med andre ord, når barnet får et spørsmål leter det etter relevant informasjon for å kunne svare på spørsmålet. Arbeidshukommelsen er også nødvendig for at barnet skal kunne oppfatte, forstå og bearbeide beskjeder (s.39). Ut ifra dette kan det tyde på at barna får øvd seg på å bruke arbeidshukommelsen når de møter utfordringene, og ser etter løsninger basert på hva de har tilgjengelig. Slik jeg forstår det må barna ha en viss forståelse og erfaring for å huske noe godt. Da barna husket informasjon de erfarte for 10 uker siden, ble jeg imponert. Jeg tolker dette som at de var interessert i det som ble fortalt, og at det ble en minneverdig opplevelse.

Måten barna fikk brukt sekken på til å planlegge, var noe jeg hadde undervurdert helt til jeg begynte å analysere datamaterialet. Det å ha med sekken introduserte en helt unik mulighet for barna å velge ut verktøy og ressurser. Jeg opplevde at barna forstod at gjennom sekken kunne de påvirke det som skjedde i de ulike utfordringene, noe som ble synligere i pakking av sekken i eventyrstund 3 og 4. Slik jeg ser det fikk barna brukt og testet sine kunnskaper om ulike verktøy i møte med utfordringene i eventyret.

3.2.3 Undertema 2: Demokratiske prosesser - empiri

Dette undertemaet handler om de situasjonene hvor barna sammen måtte ta avgjørelser. Dette var i slike situasjoner som når det var veivalg og alle fikk stemme på hvor de ville gå, eller når barna skulle løse en utfordring og det var uenigheter om hva som var best å gjøre.

Under hvert veivalg var det en avstemmingsprosess. Barna ble bedt om å rekke opp hånden hvis de ville gå til ett sted. Stedet med flest stemmer ble valgt og resultatene ble som følger:

Eventyrstund 1: 4 for Fjellet, 2 for Skogen. 5 for Sumpen, 1 for Slottet. 4 for Dragens hule og 2 for Heksenes landsby.

Eventyrstund 2: 0 for Fjellet, 6 for Skogen. 1 for Sumpen, 5 for Slottet. 2 for Gravplassen og 4 for Heksenes landsby.

Eventyrstund 3: 1 for Fjellet, 5 for Skogen. 4 for Sumpen, 2 for Slottet. 0 for Dragens hule og 6 for Heksenes landsby.

Eventyrstund 4: 6 for Fjellet, 0 for Skogen. 3 for Sumpen, 3 for Slottet, som ble til 2 for Sumpen, 4 for Slottet. 4 for Dragens hule, 1 for Heksenes landsby og 1 for Gravplassen.

Under eventyrstund 4 ble like mange stemmer for Sumpen og Slottet. I denne situasjonen begynte barna å diskutere seg imellom om hvor vi skulle gå. Et av barna som hadde valgt Slottet sa: «vi har vært i Sumpen to ganger, og Slottet bare en. Så kan vi ikke gå dit?». Etter en liten periode med stillhet var det et barn som hadde stemt på Sumpen som sa: «ja, kanskje vi skal ha gått to ganger til begge deler, jeg vil til Slottet!». Det ble dermed Slottet vi gikk til. I alle disse avstemmingene var det ingen som ble misfornøyd med resultatet.

Et annet eksempel var ved Dragens hule i eventyrstund 1, hvor barna skulle stemme om vi skulle hjelpe Dragen som falt i hullet eller ikke. Barna stemte 3 for å hjelpe, 2 for å ikke hjelpe, og det var 1 som ikke stemte. Jeg spurte om hvorfor vi skal hjelpe Dragen, og hvorfor ikke. De som stemte for å hjelpe, sa at hvis vi hjelper Dragen så kanskje han ble snill. De som stemte for å ikke hjelpe, sa at Dragen hadde vært slem mot oss. Til slutt spurte jeg barnet som ikke hadde stemt om hva det tenkte. Svare jeg fikk var: «Vi kan hjelpe dragen å bli snill». Dermed prøvde vi å hjelpe dragen.

3.2.4 Undertema 2: Demokratiske prosesser – teori og drøfting

Gjennom veivalgene og avgjørelser hvor barna måtte velge mellom to alternativer, fikk barna i min mening begynnende erfaringer med hva Rammeplanen (2017) sier om demokrati:

«Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonssevner og språklige ferdigheter.» (Kunnskapsdepartement, 2017, ss.8-9)

Grunnen til at jeg mener at eventyrstunden gir en god begynnende erfaring med demokratiske prosesser, er at barna fikk ta valg som fikk øyeblikkelig og tydelig konsekvenser for eventyret. I tillegg fikk barna øve seg på å argumentere for hvilke felles valg vi skulle ta, samt vurdere selv hva de tenkte ble riktig for dem. Da barna var usikre om hva de ville velge, kunne jeg hjelpe til med få de andre til å forklare valgene sine. Slik jeg ser det er eventyrstunden en god arena til å øve seg på å ta valg, samt delta i felles valgprosesser.

3.2.5 Undertema 3: Møte utfordringer – empiri

Dette undertema handler om hvordan barna reagerte og løste utfordringene i eventyrstunden. De fikk møte en rekke av ulike utfordringer, der noen var praktiske, mens andre var moralske. Barna var veldig ivrige til å løse mange av utfordringene, og de levde seg veldig inn i eventyret i under disse situasjonene. De var kreative og hadde mange gode løsninger på utfordringene, selv om noen utfordringer ikke alltid hadde et klart svar.

Et eksempel på en praktisk utfordring var hvordan vi skulle komme oss forbi ørnen ved Fjellet i eventyrstund 1. Det kom to forslag fra barna. Det første var å bruke lommelykten til å blinde ørnen, og det andre var å kaste batteriene på ørnen. Jeg spurte barna hva de trodde ville skje hvis vi brukte lommelykten på ørnen. Barna svarte at ørnen ville bli blind og fly bort, eller krasje i et tre. Jeg fulgte opp med å spørre hva som kunne skje hvis vi kastet batteriene på ørnen. Her svarte de at ørnen ville få vondt og fly bort. Jeg mente selv at det å kaste batterier på dyr ikke var en god løsning, så jeg spurte barna om hva som ville skje hvis vi bommet på ørnen. Det ble også forklart at det ikke alltid er så lett å treffe det du prøver å kaste på. For å vise poenget mitt ga jeg alle barna en liten papirbit og fant frem en søppelbøtte. Barna byttet på å prøve å kaste papiret i søppelbøtten, hvor bare ett barn traff. Etter vi hadde kastet sa barna at hvis vi bommet kunne batteriene bli borte. Jeg la til at ørnen også kunne bli sint på oss, og at vi ikke burde kaste ting på dyr. Vi ble enige om å bruke lommelykten for å komme videre.

Andre praktiske utfordringer var slikt som hvordan vi kunne komme forbi treet i Skogen, over Innsjøen, eller distrahere Hydraen. For å komme over treet i eventyrstund 2 ble hammer og spiker brukt til å klatre over. I eventyrstund 3 brukte vi en øks til å lage klatrehull. Ved Innsjøen var utfordringen et hull i båten, etterfulgt av at en diger stein ble kastet opp i båten. I

eventyrstund 1 brukte barna kompasset for å tette hullet og trollkniven for å fjerne steinen. Barna i eventyrstund 2 brukte et termoslokk for å tette hullet og tryllestøvet for å fjerne steinen. I eventyrstund 3 ble det brukt en oppblåsbar båt for komme over begge utfordringene samtidig. Til eventyrstund 4 brukte barna en avkuttet åre for å tette hullet, og baksiden av en øks for å knuse den store steinen. For å distrahere Hydraen ble det brukt tryllestøv, dopapir, og pil og bue.

Moralske utfordringer var slikt som; hvordan skal barnet forholde seg til Kongen og hans regler? Hva kan Barnet si til den sjalue Heksen? Hva skal vi gjøre når en gutt kaster stein på Barnet og vi vil ta hevn? Et eksempel på barnas møte med en moralsk utfordring var med Kongen og hans strenge regler. Her var utfordringen hva kan Barnet si til Kongen:¹

Barn A sa «vi kan sette Kongen i fengsel! For han er slem»	Barn D kom med forslaget «vi kan lage nye regler og, at det ikke er lov å sette andre i fengsel».
Her stilte jeg spørsmålet: «kan vi aldri sette noen i fengsel? Ikke en gang de som er sikkerlig slemme? De som er tyver og sånt?»	Barn D «jo de kan i fengsel, men bare de som er tyver og sånt.»
Her sa jeg «ikke de som har uhell og sånt?».	Her nikket barn D.
Barn C spurte «hvorfor må tyver i fengsel?»	Jeg svarte at «det er kanskje for at de ikke skal stjele mer, og slik at de kan lære seg loven». Det ble stille i rommet, noe jeg tolket som at barna satt og tenkte.
Barn C sa etter litt «ja, de må lære seg loven».	

Siden det ikke kom noen flere kommentarer, fortsatte jeg runden på hva Barnet i eventyret kunne si til Kongen.²

Barn B sa «Kongen kan ikke sette andre i fengsel som ikke har vært slem»	Jeg svarte «nei han kan kanskje ikke det, hva er forskjellen på å være slem og være uheldig?»
Barn B svarte «å være slem er å slå og sånt, dytte og ta ting»	Jeg spurte «og uheldig da?»
Barn B sa «det er å falle og slå seg».	Jeg svarte «ja, at du ikke gjorde det med vilje?»
Barn B nikket	Barn E som sa «han kan sånne regler som vi har hjemme, slik som at vi må gå når vi er inne og bruke innestemme. Og så må vi være snille mot andre»
Jeg svarte oppmuntrende «det er nesten som de reglene vi har i barnehagen det, kanskje det er noen regler Kongen også kan ha?»	Flere av barna svarte ja og var med på det.
Sist i runden var Barn F som svarte «vi kan slippe han i fengsel fri, og Kongen kan bli snill!».	Jeg svarte «det var et godt forslag, for han i fengsel hadde jo ikke gjort noe slemt!».

¹ Tabellene leses fra venstre mot høyre

² Tabellene leses fra venstre mot høyre

3.2.6 Undertema 3: Møte utfordringer – teori og drøfting

Etter å ha analysert aksjonen min og reflektert over det som skjer i eventyrstunden, ser jeg at eventyr kan brukes som utgangspunkt for å lære seg å løse diverse problemer. Webster-Stratton (2018) skriver at for å ta beslutninger i sosiale sammenhenger er det mange ferdigheter involvert, og at problemløsningsprosessen kan deles inn i minst sju steg:

1. Hva er problemet mitt?
2. Hva kan være en mulig løsning?
3. Hvilke andre løsninger finnes?
4. Hva skjer hvis jeg bruker denne løsningen?
5. Hva er den beste løsningen eller det beste valget?
6. Kan jeg bruke denne planen?
7. Hvordan klarte jeg meg?

Barn i tre- til femårs alderen vil først ha fokuset mot steg en til tre, mens de neste stegene er bedre egnet for barn i seks- til ti års alderen. Å utvikle et godt og bredt repertoar av gode løsninger barna kan velge mellom, er en viktig og god start. De utvikler videre evnen til å tenke fremover og se mulige utfall av diverse løsninger, samt vurdere hvilke løsninger som fungerer best (Webster-Stratton, 2018, s.376).

Da barna møtet på utfordringer i eventyret stoppet vi opp, og barna ble spurt om hva vi kan gjøre. Dette opplevde jeg satte i gang Webster-Stratton (2018) sin problemløsningsprosess. Ved å bruke et eksempel om utfordringen rundt ørnen, kan jeg illustrere hvordan barna gikk gjennom alle syv stegene. Det første steget er hvordan kunne barna komme seg unna, altså problemet. Barna delte forslag og la fram en mulig løsning, og så på hvilke andre løsninger som fantes, steg to og tre. Ved at jeg spurte barna hva de trodde ville skje hvis de kastet batterier, kontra hvis de brukte lommelykten, kom barna seg på steg fire. De kunne derfra vurdere sammen hvilke av løsningene som ble best, steg fem og seks. Valget i eksemplet var at barna ble enige om å bruke lommelykten, og vi kom oss unna ørnen, steg syv.

I eventyrstunden hadde jeg muligheten til å veilede barna gjennom problemløsningsprosessene. Det betyr ikke nødvendigvis at barna klarte å bruke alle syv stegene på egenhånd, men i lys av Webster-Stratton (2018) sine syv steg, kan det tyde på at barna fikk øvd seg på problemløsningsprosesser gjennom veiledning fra meg. Dette var nyttige erfaringer som barna kan bygge videre på selv.

Ved å stoppe opp på utfordringene i eventyret kan den voksne spørre barna hva de tenker er en god løsning. Barna får muligheten til å lytte på de andre forslagene som blir presentert. Problemet blir slik satt i en kontekst av eventyret. Barna får sammen muligheten til å finne mulige løsninger, og det kommer mest sannsynlig flere forskjellige forslag. Den voksne kan så bruke et eller flere av forslagene til å utforske hva som vil skje. Ved å spille ut de forskjellige løsningene kan barna sammen ta valg om hvilket forslag de mener gir det beste utfallet. Slik kan barna lære seg flere måter å løse ulike problemer, og utvikle et bredt repertoar av forskjellige løsninger de kan velge fra.

Bruner (2002) skriver at fortellinger har evnene til å forandre vanene våre, hva som vi anser som virkelig, og hva som er den gjeldende verdensoppfatningen (s.94). Dette tolker jeg som at fortellinger kan lære oss nye måter å handle på, og forstå verden rundt oss. På en måte kan vi se på eventyret som en simulasjon av lignende situasjoner fra virkeligheten. Bare her får barna utforsket ulike løsninger med en viss avstand fra situasjonen. De deler forslagene sine med hverandre, og blir enige om akseptable løsninger. På den andre siden så er ikke det å møte utfordringer i eventyret det samme som å møte de i virkeligheten. Utfordringene barna møter på i virkeligheten blir ofte personlige og følelsesladet. Dette kan gjøre det vanskelig å se og bruke de løsningene vi fant i eventyret, når barnet står ovenfor lignende situasjoner på egenhånd. Derimot mener jeg at det er en fordel å snakke om utfordringene og finne løsningene sammen, noe jeg skal se nærmere på under *Undertema 2: Felles kontekst*.

Brendeland (2012) skriver at gjennom fortellinger blir vi kjent med oss selv, blir kjent med verden, utvikler et språk for verden og bygger et forhold til den. Fortellinger er med på å formidle kultur, og gjør oss kjent med samfunnets normer og idealer. Fortellinger har evnen til å skape helhet og sammenhenger av fakta og kunnskap som ellers hadde vært fragmentert. Fortellinger kan holde på nysgjerrigheten, samt hjelpe oss konsentrere, lære og huske (s.24). I lys av dette kan vi på den ene siden si at barna ble bedre kjent med temaene eventyret tar for seg. Slik som i eksemplet med den moralske utfordringen rundt Kongens regler. Her ble barna kjent med noen av reglene og normene i samfunnet, altså at hvis du stjeler havner du i fengsel. De fikk også muligheten til å gjøre seg opp noen egne tanker, og utvide sin forståelse ved å knytte det til noe de kjente til. På den andre siden var ikke det som skjedde i eventyret en korrekt fremstilling av hvordan hverken rettssystemet eller Kongen er. Så selv om det var relativt enkelt å komme til en løsning i eventyret, kunne en mer utdypet versjon av det som skjedde i Slottet gitt barna en bedre forståelse av dette med regler og lover. For eksempel at det var uklart om mannen i fengsel faktisk hadde gjort noe mer galt enn å ødelegge en blomst med uhell. Barna

kunne også ha måtte undersøkt situasjonen, samlet bevis og fått Kongen til å utdype litt mer om hvorfor det var viktig med regler. Med andre ord ble det kanskje litt for liten plass i eventyret dedikert til de ulike temaene.

Røyset og Kleppestø (2017) skriver at å kunne se en sak fra flere sider og perspektiver er et krav for å være resilient. De som er resiliente ser flere muligheter og grunner til å lykkes i det de gjør, samt gjennom en fleksibel og presis tankegang har de flere måter å løse problemer på (s.68). I lys av denne teorien kan det se ut som det å øve på å se situasjoner fra flere sider er en evne som kommer barna til gode. Å vite at et problem har en eller flere løsninger kan bidra til at problemene virker mindre utfordrende og mer overkommelig. Ved å stoppe opp i eventyret der en utfordring har presentert seg selv, og spørre barna om hva som kan gjøres her, får de muligheten til å delta i å finne mulige løsninger. De får lyttet til de andre barnas løsninger, og de får øvd seg på å møte utfordringer før de står ovenfor dem selv. Slik jeg ser det kunne barna i eventyrstunden få utforsket evnene sine, både det å møte andre og se ting fra deres side, samt løse utfordringer.

3.2.7 Barna bruker eventyret: Oppsummering

Hovedtema 1: Barna bruker eventyret, handler om hvordan eventyrstunden la til rette for at barna fikk muligheten til å delta og bruke seg selv i eventyrstunden. I *Undertema 1: Mulig å planlegge*, presenterte jeg hvordan barna fikk muligheten til å planlegge hvordan de ville møte ulike utfordringer, gjennom å pakke spesifikke verktøy i sekken. De fikk brukt sine erfaringer med utfordringene og sine kunnskaper om diverse verktøy til å lage og utføre en plan.

I eventyrstunden måtte barna også ta en rekke valg sammen for å finne ut hva som skulle skje videre, noe jeg presenterte i *Undertema 2: Demokratiske prosesser*. De fikk brukt sin stemme til å påvirke demokratiske prosesser, og øvd seg på å ta valg. Det å delta i demokratiske prosesser er noe barnehagen skal sørge for at barna kan få delta i (Kunnskapsdepartementet, 2017), og i eventyret får de også oppleve den umiddelbare effekten av valgene sine. Under disse prosessene var det også mulig å få barna til å begrunne valgene sine, som bidro til at andre barn kunne ta det valget de mente passet best.

I *Undertema 3: Møte utfordringer* presenterte jeg hvordan barna fikk løse ulike utfordringer. Utfordringene i eventyret var både praktiske og moralske, og i tillegg fikk barna muligheten til delta i problemløsningsprosesser (Webster-Stratton, 2018). Ved å møte utfordringen fikk barna bli bedre kjent med temaene som utfordringene var basert på, slik som sjalusi og straff.

Gjennom disse erfaringene kunne barna lære, samt få en dypere forståelse for hvordan de kan handle i møte med utfordringene. Ved å gjøre alt dette sammen kunne barna også lære av hverandre, samt se utfordringene og løsningene fra flere perspektiver.

Slik jeg ser det, brukte barna eventyret ved å få delta i en rekke prosesser, og på denne måte brukt sine kunnskaper, kompetanse og erfaringer. Barna møtet på utfordringene, og jobbet med å finne løsninger. De husket på hva som hadde skjedd, og la planer for hva de kunne gjøre. Før de sammen måtte velge hvilke løsninger de skulle bruke, og område de skulle gå til.

3.3 Hovedtema 2: Skape et felleskap

Dette hovedtema handler om at barna samhandler og snakker om et felles fokus, og får muligheten til å gjøre noe sammen. De tre undertemaene er: (1) Bruke språket sammen, (2) Felles kontekst, og (3) Samarbeid og forhandlinger.

3.3.1 Undertema 1: Bruke språket - Empiri

Dette undertemaet, handler om hvordan barna fikk brukt språket under eventyrstunden. Barna fikk snakket om ulike begreper, de fikk delt hva begrepene betydde for dem. De fikk også delt hvordan de tenkte at begrepet, hvis det var en ting, kunne brukes. Dette opplevde jeg var med å bygge en felles forståelse for begrepene. Samme gjelder samtale emnene, både de som handlet om eventyret, og de som handlet om barnas egne erfaringer og tanker. I slike situasjoner delte barna av seg selv, og ble lyttet til av de andre.

Språket ble i brukt gjennom hele eventyrstunden, hvor barna både fikk lyttet og snakket med hverandre. Gjennom eventyret ble det presentert ord og begreper, både gjennom hva barna tok med i sekken, og hva som skjedde i hvert område. Noen ganger i eventyret spurte jeg om barna visste hva et ord eller begrepet betydde, slik som sjalusi, skatten, og drivhus. Andre ganger var det barna selv som spurte meg hva ordet eller begrepet betydde, slik som hevn, hydra og sump.

Et eksempel på eventyret som presenterte et begrep var fra eventyrstund 1. Da snakket barna om hva som var som en skatt for dem. For et av barn var dette et kosedyr det hadde hatt helt siden det var liten. Et annet barn fortalte om ett armbånd det hadde fått til jul som lå i et skrin på rommet. For et annet barn var et yngre søsken skatten dens. To av barna fortalte om favorittleken sin, og la ut på en beskrivelse av hva leken kunne gjøre og brukes til. I denne utvekslingen brukte barna beskrivelser, samt korte fortellinger på hvordan de hadde fått «skatten sin», og noen ord på hvorfor dette var «skatten» dems.

Ett eksempel på at barna spurte hva ord og begreper betydde skjedde under eventyrstund 2, og kom etter vi hadde snakket om hvordan Barnet kunne hjelpe Feen. Et av barna hadde sagt Barnet burde kaste spiker på de andre feene for de hadde vært slemme. Jeg anerkjente at vi kan bli sinte på de som er slem mot oss, og noen ganger får vi lyst til å ta hevn. Et av barna spurte da: *«hva er hevn?»*, til det svarte jeg: *«det er når noen har gjort noe du ikke likte mot deg, og du får lyst til å ta igjen. At du kjenner det her (holdt hånden på brystet mitt), og noen sier at det føles som om det koker her (brystet). Mens andre sier at det kjennes ut som noe vil ut. Og hvis du hører på den følelsen, og gjør noe slemt tilbake mot den som var slem mot deg, for å ta igjen, da tar du hevn.»* barnet som hadde spurt svarte ikke, men lyttet til svare mitt.

Noen ganger var det ikke enkelt å finne ordene til hva barna ville beskrive, så de brukte kroppen sin. I andre tilfeller ble barna oppfordret til å bruke kroppsspråket. Spesielt ved området Fjellet, hvor Trollet var stumt og døvt, måtte barna kommunisere med å bruke kroppen. I både eventyrstund 1 og 4 valgte barna å gå til Fjellet, og skulle mot slutten av området kommunisere med Trollet for hvem som skulle gå over broen først. I den første eventyrstunden sa jeg at de måtte få Trollet til å slutte å herme, slik at Barnet kunne gå over stigen. Jeg spurte hvordan vi får andre til å slutte å herme etter oss. Barna demonstrerte at vi kan vise frem håndflaten og si stop. I eventyrstund 4 skulle vi finne ut hvem som skulle gå over broen først. Barna prøvde å rope til Trollet at det kunne gå først. Jeg var i karakter som Trollet og hermet, men viste ingen tegn til å gå over. Jeg sa at det ikke funket, og spurte: *«er det en annen måte å forklare til Trollet?»*. Et barn reiste seg fra stolen sin og sa: *«jeg vet, vi kan gjøre sånn.»*. Så pekte barnet på meg, lekte at det gikk, pekte på broen og nikket. Jeg spilte at Trollet gikk over broen, og vi hadde løst utfordringen.

I noen situasjoner fant ikke barna ordet eller begrepet med en gang, så de brukte kroppen sin til å prøve å kommunisere. Et eksempel på dette var i eventyrstund 3. Barna hadde valgt å gå til Gravplassen, men før de kunne komme frem måtte de klatre et utrolig bratt fjell, hvor det falt ned store steiner. Ett barn foreslo at Barnet kunne bruke pilene. Barnet som kom med forslaget dramatiserte med kroppen at det holdt noe i neven, og slo i luften og dro opp neste hånd. Slik som du klatrer en stige. Jeg spurte om det mente slik som fjellklatrerne brukte, og barnet nikket. Et annet barn la til *«Slik som en ishakke!»*.

3.3.2 Undertema 1: Bruke språket – teori og drøfting

I eventyrstundene ble språket brukt hele tiden fra start til slutt. Jeg brukte språket til å fortelle eventyret, stille spørsmål og samhandle med barna. Barna brukte språket til å svare, komme med forslag og snakke sammen.

Høigård (2019) skriver at vi kan se på språklæringen som en kreativ prosess hvor barnet bygger opp språket fra bunnen av, og jobber med språket i sitt eget tempo. Å jobbe med språket på denne måten innebærer også at de reviderer de reglene som ikke stemmer med hvordan språket blir brukt rundt barnet (s.80). I korte trekk kan vi si at barnet plukker opp språket fra hverdagen, og jobber kontinuerlig med å bygge på det videre, slik at det stemmer mest mulig med språket som blir brukt rundt barnet. Høigård (2019) refererer til Søderbergh (1982) og trekker sammen disse punktene som sentrale for hvordan barn tilegner seg språk:

1. Det skjer i samspill med andre, og språk sammen med handling har en funksjon.
2. Det skjer i konkrete situasjoner som barnet kan forstå og får lære hva ordene betyr i de konkrete situasjonene.
3. Barnet får muligheten til å bruke språket aktivt.
4. Det er barnet selv som utforsker og oppdager språkets indre struktur (språkets grammatikk). (Høigård, 2019, s.80)

I lys av denne teorien kan vi si at barn lærer språk sammen med andre, i situasjoner hvor barna får muligheten til å være en aktiv deltager, samt får høre språket i konkrete situasjoner. Slik som i eksemplet hvor barna beskrev hva en skatt var for dem. Her snakket vi om hva en skatt var, og hva de anså som sin egen skatt. De kom med konkrete beskrivelser på hva skatten var, og ga en kontekst på hvordan de hadde fått skatten, eller hva de brukte den til. Jeg mener at gjennom å høre flere forskjellige vinklinger på hva en skatt kunne være, fikk barna en dypere innsikt i begrepet skatt.

Høigård (2019) skriver at fortellinger og samtaler er våre to grunnleggende kommunikasjonsformer (s.15). I en eventyrstund kan den voksne stoppe opp på en rekke punkter i eventyret for å ha samtaler med barna om det som skjer. Her får barna muligheten til å lytte til hverandres fortellinger, noe som hjelper barna sammenligne erfaringer og tanker, som igjen lar de knytte bånd til hverandre (Brendeland, 2012, s.17). Ett eksempel var da et barn spurte hva hevn var. Her fikk jeg fortalt hva begrepet hevn betydde for meg, og jeg prøvde å beskrive hvordan det føltes på kroppen. Jeg opplevde at barna lyttet veldig godt til det jeg fortalte, og barnet som stilte spørsmålet brukte begrepet hevn selv i en situasjon utenfor eventyret, noe jeg kommer tilbake til under *Undertema 2: Felles kontekst*. Jeg mener at barnet som lyttet fikk en forståelse på hva jeg beskrev, noe som stemmer med hva Giæver (2014) skriver om at gjennom et rikt språk har barna en bedre mulighet til å samhandle med andre. Når ord blir brukt i en kontekst, kan barna lære om den livsverden ordene blir brukt i, hvor slike

ting som tonefall og kommunikasjonsformer, sammen med ord, blir satt i en sammenheng (s.58-59).

Deltagelse og samvær er viktig for å utvikle et godt språk. Å hjelpe barn utvikle et vokabular gir også positive virkninger når barnet begynner på skole, og det er en sterk sammenheng mellom vokabular i barnehagen og leseforståelse senere på skolen. Et godt vokabular utvikles når barnet er i et miljø hvor det blir brukt et rikt vokabular, og barna får støtte til å fortolke, samt delta i samtaler rundt temaer som er interessant for barnet. Slike samtaler kan være rundt bøker og tekster, og gjennom disse erfaringene med talespråket utvikler de en begynnende tekstforståelse som blir viktig senere (Aukrust i Høigård, 2019, s.58). I eventyrstunden fikk barna være deltagende, og ble introdusert til nye ord og begreper. De fikk snakket sammen og brukt språket rundt de ulike temaene. Gjennom sekken fikk de tatt med noe hvert enkelt barn var kjent med, og delt med hverandre. Når barna fikk forklare hvordan vi skal møte utfordringene og hva de tror kommer til å skje, fikk de øvd på å sette ord på hendelser, egne tanker og erfaringer. De lyttet også til hverandre og meg, spurte om hva begreper betydde, og viste som regel stor interesse for det som skjedde. Det er viktig å merke seg at mange av disse gode erfaringene er i kontekst av at barna hadde en god relasjon til meg og hverandre. Vi hadde hatt eventyrstunder tidligere, selv om det ikke var helt det samme som denne eventyrstunden. Barnehagen skal også legge til rette for å utforske og utvikle språkkompetanse, noe som står i rammeplanen for barnehagene:

«Gjennom arbeid med fagområdet skal barnehagen bidra til at barna får utforske og utvikle sin språkforståelse, språkkompetanse og et mangfold av kommunikasjonsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.47). Eventyrstunden har et stort fokus på det verbale språket, men kroppsspråket blir også brukt. Særlig i området Fjellet, hvor barna skulle kommunisere med det stumme og døve Trollet, måtte barna bruke kroppsspråket sitt som alternativ kommunikasjonsform. I situasjonene hvor barna ikke helt fant eller kunne ordet, brukte de kroppen sin for å kommunisere det de manglet ord til. Som i eksemplet med barnet som viste hvordan vi kunne bruke pilene til å klatre opp Fjellet, og brukte kroppen for å kommunisere. Her fikk også barnet hjelp av de andre til å finne ordet, ishakke.

Å ha eventyrstund kan være en måte å skape et rikt og inkluderende språkmiljø. Barna blir kjent med mange forskjellige ord som vanligvis ikke blir brukt så mye i hverdagspråket, samt at det kan bli brukt på en dramatisk måte (Brendeland, 2012, s.23). Barna får også innsikt i hvordan tekster er bygd opp, og de får utvikle en fortellingskompetanse. Samtaler om det som leses eller fortelles utdyper forståelsen, og hjelper barna skape mening i teksten gjennom å koble det de

hører til egen kunnskap og erfaringer. I tillegg kan de få nye erfaringer ved å leve seg inn i teksten. Barna får også en gylden mulighet til utviklingen av tenkning og fantasi (Høigård, 2019, s.172). Ut ifra hva Brendeland (2012) og Høigård, (2019) skriver kan det tyde på at barna ikke bare fikk øvd seg på å bruke språket, men også fikk bli kjent med nye ord og begreper, samt ulike kommunikasjonsformer. De fikk også en mulig innsikt på hvordan tekster er bygd opp, og en form for fortellerkompetanse. Gjennom å leve seg inn i utfordringene fikk de muligheten til å bruke fantasien sin, og måtte tenke ut mulige løsninger. Det at barna er de som fant løsningene på utfordringene, og brukt språket sitt på det. Kan ha bidratt til at barna fikk en bedre innsikt i oppbygningen av teksten og språket som ble brukt. De fikk også koble sine egne erfaringer og kunnskaper til eventyret gjennom hva de pakket i sekken og brukt av løsninger i møte med utfordringene.

3.3.3 Undertema 2: Felles kontekst - Empiri

Dette undertemaet handler om hvordan barna gjennom eventyret hadde en felles kontekst å samarbeide og løse utfordringer ut ifra. De fikk en felles oppmerksomhet på det som skjedde, og snakket sammen om hva de tenkte å gjøre. Barna fulgte perspektivet til Barnet i eventyret og reagerte på det, både med følelser og innspill i det som skjedde med Barnet. Gjennom å dele sine tanker om det som skjedde, fikk de se situasjonene ut ifra hverandres perspektiv. Barna brukte også eventyret som kontekst i diskusjoner og lek utenfor eventyrstunden.

Eventyrstunden presenterte en rekke utfordringer som barna måtte løse sammen, og bli enige om hvilken løsning de så på som best for situasjonen. Dette kan være da barna skulle velge hvordan de skulle komme seg over treet i eventyrstund 2 og 3, eller hvordan de skulle distrahere Hydraen. Et eksempel var da barna skulle hjelpe den oransje Feen å leke med de to andre i eventyrstund 3. Barna la frem hvert sitt forslag, og begynte å bygge på hverandre. Et av barna sa at vi kunne sette frem potten, så alle kunne gå på do. Det kom et forslag fra et annet barn at de kunne lage en fest med kakao og litt frukt. Et tredje barn hang seg på og foreslo at vi kunne henge potten i et tre, og heller bruke det som en scene som feene kunne danse i. De andre barna likte dette, og sa at potten blir da som en disko kule. To av barna som ikke hadde deltatt enda i samtalen hadde sittet og snakket lavt sammen. De sa at vi kunne sette tacoen under disko kulen, for siden feene var så små, var det nok taco til alle sammen. Alle barna var enige at vi skulle bruke potten og tacoen til å lage fest, der det også ble servert kakao og frukt.

Barnet i eventyret fungerte som hovedpersonen, og hensikten med å verken gi Barnet navn eller kjønn, var så barna kunne sette seg selv inn i Barnets situasjon. Når barna foreslo hva Barnet kunne gjøre i enkelte situasjoner, pleide jentene å si «hun kan gjøre slik», mens guttene pleide

å si «han kan gjøre slik». Barna sa også «Barnet» i de fleste situasjoner. Et eksempel på en situasjon hvor barna reagerte på det som skjedde med Barnet, var i eventyrstund 1 da vi skulle gå igjennom Sumpen. Her ble Barnet kastet stein på av en gutt, og i eventyret plukker Barnet opp en stein før jeg spurte barna, hva Barnet skal gjøre med steinen:³

Barn C sa «han kan kaste steinen på gutten»	Noen av de andre barna nikket og sa ja,
Ett av barna sa «nei, det kan vi ikke gjøre».	Jeg spurte «hvorfor skal vi kaste steinen?»
Barn A, C og D svarte: «fordi han kastet på oss».	Jeg sa «jeg skjønner. dere vil ta igjen?»
Det var en liten nøling i barna, før barn C svarte «ja, han kastet på oss».	Barn D og E nikket
Mens barn A og B sa «nei, det er ikke bra å gjøre».	«hvorfor er ikke det bra?» spurte jeg tilbake.

Det ble stille blant barna, og det så ut som de ikke visste hva de skulle svare, så jeg valgte å fortsette videre på eventyret.

Utenfor eventyrstunden kunne jeg observere at barna brukte enkelte elementer fra eventyret i leken sin. For eksempel var det to barn som snakket sammen hvor et av barna sa: «*husker du da barnet møtet på Kongen og nesten ble satt i fengsel? Skal vi leke Barnet og Kongen?*». Det andre barnet svarte: «*Ja! Jeg er barnet så er du Kongen og skal sette meg i fengsel!*».

En annen hendelse utenfor eventyrstunden hvor eventyret ble brukt som en kontekst, var mens vi var på tur etter eventyrstund 2. Kort oppsummert var vi på tur til en lekeplass, og to av barna som hadde deltatt i eventyrstunden hadde stengt et tredje barn ute fra leken. Alle tre barna hadde vært med på eventyrstunden. Jeg snakket med barnet som ble stengt utenfor, som delte at det ønsket å ta hevn på de to andre. Barnet hadde under eventyrstunden spurt hva hevn var, da jeg brukte ordet i eventyret. Barnet gikk bort til de to som hadde stengt det utenfor og ropte til de: «*dere lar meg ikke være med på leken! Da blir jeg sint på dere og hvis dere er slemme mot meg så vil jeg ta igjen!*» før det sparket treet barna lekte i. De reagerte med å bli sint tilbake, og jeg snakket med de om det som skjedde. Jeg brukte eksemplet fra feene i eventyret til å dra sammenhenger med det som hadde skjedd i eventyret og i denne situasjonen. Vi reflekterte sammen om hva de trodde barnet som ble utestengt følte, og de kom frem til at det antagelig var lei seg og sint. De endte med å leke sammen alle tre.

3.3.4 Undertema 2: Felles kontekst – teori og drøfting

Jeg ser på det å fortelle eventyr som noe du gjør sammen med andre. Dette stemmer med hva Brendeland (2012) skriver om, at fortellinger kan brukes som samtaleemner og kilder til opplevelser vi kan ha samtaler rundt. Når vi forteller, må vi se på og bruke tid på hverandre (s.19). I eventyrstunden ble det skapt en samhandling som krever at barna hadde

³ Tabellene leses fra venstre mot høyre

oppmerksomheten på meg og hverandre, gjennom å lytte og svare på spørsmål. Jeg hadde oppmerksomheten på barna gjennom å lytte og følge med på hva de svarte. Dette ble blant annet synlig i eventyrstund 3, da barna begynte å bygge på hverandres forslag for å finne en god løsning til Feen. At barna lyttet til hverandre og responderte til hverandres forslag tyder på at de hadde oppmerksomhet og brukte tid på hverandre.

Ved å ha eventyret som en felles kontekst kunne vi samarbeide og lære av hverandre gjennom eventyrstunden. Bruner (1986) skriver at vi lærer oftest i en felles aktivitet hvor vi deler en kultur der barnet må gjøre kunnskapen sin egen i samspill med de andre (s.127). Gjennom eventyret fikk barna kjennskap til det samme språket, samme karakterene og de samme situasjonene. Det barna kan om karakterene blir kunnskap som barnet kan bruke i lek, sammen med andre som har den samme kunnskapen. Dette opplevde jeg stemte i situasjonen med barnet som snakket om hevn mot de to barna som hadde stengt det utenfor leken. Jeg opplevde at å bruke det som skjedde mellom feene som en sammenligning fungerte godt i denne situasjonen. På den ene siden fikk barna brukt kunnskapen sin om eventyret til å muligens se situasjonen fra flere perspektiver. I tillegg til at de hadde en felles forståelse for hvordan det var for Feen som ble utestengt. På den andre siden hadde det ikke trengt å være dette eventyret som ble brukt for å sette situasjonen i perspektiv, det kunne ha blitt brukt tidligere situasjoner eller andre eventyr. Siden barna hadde deltatt i eventyrstunden, mener jeg at de hadde en felles kontekst som var styrket av at de hadde snakket sammen om den, og prøvd å finne løsninger. De hadde med andre ord anerkjent situasjonen som en utfordring fordi det gikk negativt utover Feen, og det virket som at de som stengte barnet utenfor leken, gjenkjente situasjonen.

Eventyrstunden kan være en arena for å bygge empati og sosial kompetanse hos barna. De får innsikt i andres liv, som kan være med på å hjelpe barna kjenne seg igjen hos andre og få en følelse av tilhørighet, samt gir muligheten til å ha samtaler og sosiale interaksjoner rundt det som blir lest (Alfheim & Fodstad, 2014, s.21). Eventyrstunden introduserer karakterer som vi ser hendelsene ut ifra, følger gjennom handlinger, og noen ganger kjenne oss igjen i. Den karakteren jeg mener barna fikk satt seg mest i posisjonen til var Barnet. Da Gutten i Sumpen kastet en stein på Barnet, opplevde jeg at mange av barna gikk inn i perspektivet til Barnet. Denne utfordringen var basert på situasjoner jeg hadde observert i barnegruppen, og jeg opplevde at barna hadde en viss form for empati mot Barnet basert på sine egne erfaringer, som stemmer med hva Røyset og Kleppstø (2017) beskriver empati som:

«Evnen til å gjenkjenne en annen persons følelser og reagere i henhold til det på en respektfull måte. Du forstår den andres emosjon på bakgrunn av dine egne» (s.71)

Empati er en viktig evne å utvikle for å skape sterke og støttende relasjoner, samt vennskap. Når vi går gjennom vanskelige og utrofrende perioder i livet, er det til stor hjelp å kunne forstå andres følelser og opplevelser, samt det er til stor hjelp i hverdagen (Røyset og Kleppstø, 2017, s.71). I lys av denne teorien kan det virke som barna satte seg inn i situasjonen til Barnet, og kjente på en følelse av å ville ta igjen. De satte ord på hvorfor de mente at det var et riktig valg, men det var også noen som sa imot. En forklaring kan være at de som ville ta igjen tolket det som at Barnet i eventyret var i en fiendtlig eller truende situasjon, og følte at Barnet må beskytte seg selv. Jeg burde ha spurt de litt mer om hva de trodde Barnet følte, og hvorfor Barnet handlet som det gjorde. Dette kunne ha gitt meg mer innsikt inn i begrunnelsene deres. En annen forklaring på reaksjonen er at de hadde tatt over rollen til Barnet, og satt seg selv i denne situasjonen. De handlet derfor ut ifra hva de selv ville ha gjort. Igjen burde jeg vært litt mer nysgjerrig på hva de selv følte om denne situasjonen, istedenfor å holde søkelyset på hva som burde gjøres. En ting jeg er glad for var at jeg fulgte opp utfordringene litt senere i eventyret, noe jeg kommer tilbake til i *Undertema 2: Veileder*.

Når vi kjenner oss igjen i andre kan vi knytte oss til dem. Vi kan føle at vi og dem hører sammen, at det er noe felles som binder oss sammen. Om det er ting vi finner vanskelig, ting vi har opplevd eller ting vi ønsker oss. Vi lærer om egne og andres følelser, og lever oss inn i andres liv, og må sette oss inn i hvordan de tenker og føler. Barna får muligheten til å utvikle og vokse sin empati, og kan få kjenne på å ville hjelpe, trøste og ønske andre godt (Brendeland, 2012, s.25-26). Dette stemmer også med hva Bruner (1986) skriver, at fortellinger setter oss inn i en kontekst som gjør det mulig for barna å bedre sette seg inn i og forstå andres situasjoner (s.68). Gjennom å bruke eventyret og skape et felleskap, fikk barna muligheten til å sette seg inn i andres perspektiv, og de kunne få en begynnende evne på å se situasjoner fra forskjellige sider. Her kan samtaler rundt det som skjer hjelpe å fremme utviklingen av empati, og la barna selv sette ord på hvordan de tolker de ulike situasjonene. Slike spørsmål som: «*hva tror dere han føler nå?*» «*hvorfor gjorde hun det der?*», var med på å gi barna erfaringer i å se en situasjon ut ifra andre øyne enn sine egne.

3.3.5 Undertema 3: Samarbeid og forhandlinger - empiri

Dette undertemaet handler om de situasjonene hvor barna samarbeidet for å finne løsninger eller ta valg. Under dette samarbeidet var det også en del forhandlinger mellom barna om hva som var mulig og ikke, hvilket område vi skulle til, og hva vi kunne gjøre i ulike situasjoner.

Det var flere situasjoner hvor barna bygget på hva hverandre sa, kom med av forslag, og hva de tok med i sekken, men det var også mange tilfeller hvor barna måtte forhandle seg imellom

for kunne komme til enighet. Et eksempel på en slik forhandling var i eventyrstund 4 når Barnet skulle komme seg bort fra ørnen, og et av barna foreslo at vi kunne kaste en pølse til ørnen. Barnet som hadde tatt med seg pølsen var uenig, og ville ikke bruke pølsen her. Det kom etter hvert et forslag om å dele pølsen i to. Barnet som pakket pølsen sa at det var greit, så vi brukte det forslaget.

Barna samarbeidet ved å spille på hverandres utsagn, stille spørsmål, komme med forslag og svare hverandre. En av de samarbeidssituasjonene hvor dette kom veldig godt frem var i eventyrstund 1 da barna møtte Trollet på Fjellet for første gang. Samtalen begynte med: ⁴

Barn A spurte: «hva om Trollet er slem?»	Barn B sa «ja hva om han prøver å ta oss?»
Barn C kom med forslaget «vi kan ta å bruke lommelykten på øynene hans».	Barn B sa «hva om han blir enda sintere?»
Barn D svarte «men hva om han ikke er slem? Vi må spørre om han er slem!»	Barn A og B var enig og nikket.
Barn E sa «vi kan gi han kakao! Da blir han vennen vår»	Barn B sa «men hvis vi går for nærme så kan han ta oss hvis han er slem»
Barn A sa «ja, vi kan kaste termosen til han, som en gave	Barn F (det barnet som pakket kakaoen) sa «nei det vil jeg ikke, vi kan ikke bruke kakaoen. Vi må spare den»
Barn D sa «Kristoffer, kan vi spørre Trollet om det er slemt?».	

En ting jeg ønsker å fremheve er at barna ikke hadde noen form for oppmerksomhet på meg eller noe annet mens de hadde denne samtalen. Vanligvis kan de spørre meg om ting, se seg rundt og miste fokuset. Men her satt hele barnegruppen og fulgte dypt med på hverandre.

Et annet eksempel på at barna forhandlet var i eventyrstund 3, da vi hadde kommet til Skogen og det store treet var i veien. Et av barna hadde tatt med øksen for nettopp denne utfordringen, og sa at vi bare kunne hogge oss igjennom. Noe som startet denne samtalen:⁵

Barn D «det går ikke å hogge gjennom treet. Det er for stort!»	Barn B ville hogge seg igjennom svarte «men med øksen så går det! Jeg kan bare hogge et stort hull»
Barn A svarte «nei, for du kan ikke hogge gjennom hele treet og da kan du ikke lage hull. Og tre er veldig harde å hugge».	Her tolket jeg barnet som hadde tatt med øksen som litt frustrert så jeg spurte om øksen kunne brukes til å komme over treet på en annen måte.
Barn C sa «Barnet kan lage små hull i trestammen og bruke de til å klatre!»	Barn B, som hadde pakket øksen reagerte positivt på dette forslaget og sa «ja da kan vi bare klatre over treet!».

Barna forhandlet rundt hva som var mulig og ikke, hvor de sammen kom frem til en god løsning. I etterkant av eventyret observerte jeg at Barn B hadde lyst å prøve en øks, neste gang vi var på tur i Skogen.

⁴ Tabellene leses fra venstre mot høyre

⁵ Tabellene leses fra venstre mot høyre

3.3.6 Undertema 3: Samarbeid og forhandlinger – teori og drøfting

Da barna skulle samarbeide sammen, måtte de kommunisere for finne gode løsninger som var tilfredsstillende for alle. Gjennom gode samtaler, forhandlinger og litt veiledning mener jeg at barna fikk erfaringer i å samarbeide, forhandle og se ting fra flere sider.

Røkenes og Hanssen (2012) legger frem at vi kan se på møtet og situasjoner mellom mennesker gjennom fire grunnleggende perspektiver

1. Egenperspektivet (min verden). Handler om hvordan vi ser verden ut ifra fra vårt eget perspektiv. Dette synet har bakgrunn i egne erfaringer, personlighet, holdninger og kunnskaper.
2. Andreperspektiver (din verden). Handler om at vi må forholde oss til hvordan andre opplever verden.
3. Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (vår verden). Handler om at gjennom kommunikasjon deler vi meninger og opplevelser som gjør at flere deler av egenperspektivet blir felles og dermed skaper et opplevelsesfellesskap.
4. Samhandlingsperspektivet. (mateperspektivet – vårt perspektiv på samhandlingen mellom oss). Handler om hvordan en forstår samhandlingsprosessen og relasjonen mellom partene (Røkenes og Hanssen, 2012, ss.39-40).

I eventyrstunden kom alle barna inn med sitt egenperspektiv, og møtte mitt og hverandres andreperspektiver. Det var da vi sammen skulle løse utfordringer eller snakke om temaer i eventyret at vi begynte å skape et opplevelsesfellesskap.

Å skape gode opplevelsesfellesskap sammen med barn gir mange gode fordeler, rom for gode samtaler og skape en følelse av et fellesskap. Her er det også viktig å gi barna muligheten til å aktivt delta i aktiviteter. Barna bør få valgmuligheter, og bli møtt med realistiske forventninger hvor de opplever positive responser og logiske konsekvenser (Vogt, 2016, s.245). Ut ifra dette kan det tyde på at gjennom eventyrstundene fikk barna utforske hverandres perspektiver, og gjennom kommunikasjon og gode samtaler fikk de muligheten til å skape et godt opplevelsesfellesskap. Et eksempel er barnet som ikke ville at vi skulle bruke pølsen det hadde tatt med. Da forslaget ble lagt frem var ingen av de andre barna klar over at barnet ikke ønsket å bruke pølsen enda, og justerte forslaget sitt til en halv pølse. Dette ble brukt som løsning, og jeg opplevde situasjonen som at alle barna respekterte at ikke hele pølsen ble brukt.

I eksemplet hvor barna prøvde å finne ut om Trollet var slemt eller ikke, fikk barna oppleve hva Høigård (2019) kaller «den gode samtalen». Den gode samtalen kjennetegnes ved å være preget

av gjensidighet, i en god stemning rundt et emne som engasjerer de som deltar. Disse emnene er noe som det er verdt for samtaledeltakerne å forholde seg til. Hvor de får kjennskap til ord og begreper som er med på å skape mening og forståelse av tilværelsen. Den gode samtalen er der deltagerne lytter til hva den andre har å si, og at det reflekteres over hva det blir snakket om. Ansvar for å skape den gode samtalen med barna ligger hos den voksne (s.169). Alle barna deltok og bidro med sitt perspektiv og innspill. De opplevdes for meg som gjensidige, og at alles innspill var like mye verd. Stemningen fra mitt perspektiv var preget av engasjement og et felles fokus. De delte forslag, og kom med sine tanker og meninger. Røkenes & Hansen (2012) skriver at å kunne delta i gjensidig kommunikasjon med andre er et grunnleggende behov hos mennesket (s.41), noe som også støtter hva Høigård (2019) skriver om den gode samtalen. I lys av dette kan det tyde på at de samtalene barna har sammen gjennom eventyrstunden er betydningsfulle for å skape et godt felleskap, samt dele og utvikle kunnskapen de har alene og sammen.

Kunnskapen blir styrket gjennom at barna kan bruke den sammen mellom hverandre, og den voksne har muligheten til å bygge videre på denne kunnskapen i videre læringsprosesser. Det er viktig at læringsprosesser ikke blir for konstruerte. En måte læring kan skje er når voksne og barn ikke tenker over hva som må læres, men heller er i hva Csikszentimihalyi (2008) beskriver som en flytopplevelse (Csikszentimihalyi (2008) i Giæver, 2014, s 102). Denne opplevelsen er når det er en optimal balanse mellom barnets mestringsnivå og graden av utfordring. Dette kjennetegnes ved trivsel og velvære når en utfører kreative prosesser. Det er viktig at barna opplever at de tilhører og er inkludert i barnehagens sosiale liv, og har et eierforhold til aktivitetene de lærer gjennom. På denne måten kan ønsket og behovet for læring være indre motivert (Csikszentimihalyi (2008) i Giæver, 2014, s 102). I eventyrstunden var det ikke noe konkret som skulle læres. Målet var å fortelle et eventyr, finne løsninger på utfordringene og se hva som skjer. Jeg opplevde gjennom eventyret at barna lærte mye. For meg hadde eventyrstunden både uformelle og formelle læringsprosesser. Den uformelle delen kom fram gjennom hvordan utfordringene ble presentert som et problem med ingen fasit, hvor barna fikk løse utfordringen i den graden de ønsket. Den formelle delen ligger i hvordan eventyrstunden var konstruert, altså at områdene og utfordringene hadde en hensikt, og var konstruert på den måten at barna skulle kunne finne løsninger.

Bruner (2002) mener at gjennom fortellinger så både konstruerer og dekonstruer vi gårdsdagen og morgendagen. Minner og fantasien møtes i prosessen til å skape et bilde av hva som har skjedd, og hva vi tror vil skje. Det går sjeldent så langt til at vi ikke kan gjenkjenne fortellingen,

men det blir til hva som kunne ha vært, og hva som kan bli (s.93.). Jeg tolker dette som at gjennom å dele fortellinger med andre, samt lytte, kan man sammen skape en forståelse på det som har skjedd, det som kunne ha skjedd og hva som kan skje fremover. I eksemplet hvor barna blir enige om hva en øks kan og ikke gjøre, hadde barn B sett for seg hva som skulle skje, men Barn D sa seg uenig og fikk støtte fra Barn A. Jeg visste at Barn D og A hadde erfaring med å bruke øks, og tolker det som at hva barn B fortalte ikke stemte med hva de visste. De fortalte hvorfor det ikke gikk å bruke øksen på denne måten, noe Barn B ikke sa imot. Som jeg tolket det var ønsket til Barn B å bruke øksen til å løse problemet, noe Barn B fikk med hjelp av barn C. I lys av Bruner (2002) sin teori kan det tolkes som at Barn B hadde en fortelling om hva som kom til å skje: «*jeg hogger et hull med øksen for å komme gjennom treet*». Barn D og A kom med en annen fortelling «*Det går ikke an å hogge igjennom treet, hvis du prøver finner du ut at det er for hardt*». I møte med denne fortellingen måtte barn B gjøre om på sin fortelling, og valgte selv å undersøke hva en øks kan da Barn B fikk anledning. Gjennom denne erfaringen fikk Barn B muligheten til å lære og bli nysgjerrig på hvordan det er å bruke en øks. Barn B valgte å pakke en øks i eventyrstund 4, og jeg ble overasket over hvor godt øksen ble brukt i møte med andre utfordringer, slik som å kutte av tuppen av en åre til å tette hullet i båten.

3.3.7 Skape et fellesskap – Oppsummering

Hovedtema 2: Skape et fellesskap, handler om at barna gjorde noe sammen og var i aktiviteter som fremmet dette fellesskapet. I *Undertema 1: Bruke språket*, presenterte jeg hvordan barna fikk brukt og utviklet språket sammen. Eventyret introduserte nye begreper, slik som hevn og sjalusi. Barna hadde muligheten til å være nysgjerrig på begrepene, samt snakke sammen om hva ting og begreper var. Det at de lyttet til det samme språket, og brukte språket aktivt sammen, mener jeg ga et grunnlagt for å skape en felles forståelse for det språket som ble brukt.

Jeg presenterte, i *Undertema 2: Felles kontekst*, hvordan barna brukte tid på og med hverandre, mens vi snakket sammen om ulike temaer, løste utfordringer og samarbeidet. Gjennom disse erfaringene fikk barna muligheten til å lære sammen, om språket, karakterene og utfordringene i eventyret. Barna fikk også muligheten til å få innsikt i andres liv og bygge empati, gjennom å bli introdusert til en felles kontekst de kunne forstå andres situasjoner ut ifra.

I *Undertema 3: Samarbeid og forhandlinger*, presenterte jeg hvordan barna får møte andre med sitt eget perspektiv, og gjennom kommunikasjon skape et godt opplevelsesfellesskap. Gjennom gode samtaler fikk barna muligheten til å delta i et fellesskap preget av gjensidighet. Barna var deltagende i samtaler, forhandlinger, problemløsningsprosesser og samarbeidssituasjoner, som jeg mener ga barna muligheten til å skape en felles forståelse for det som skjedde i eventyret.

Gjennom å bruke språket fikk de en felles forståelse for hva begreper betyr, og kunne lære om forskjellige måter å uttrykke seg og kommunisere på. I tillegg skapte eventyrstunden en felles kontekst som barna sammen måtte samarbeide og samhandle innenfor. De støttet og utfordret hverandre til de ble enige om hva som burde gjøres. Slik jeg ser det var det å delta i eventyrstunden betydningsfullt for barna, hvor deres tanker, meninger og erfaringer kunne bli delt og hørt på av andre. Samtidig kunne barna lytte og lære av de andres situasjoner og perspektiver. Barna kunne skape et fellesskap gjennom de erfaringene de fikk sammen. De samarbeidet ved å bruke språket til å forstå den felles konteksten, slik at de kunne finne løsninger på utfordringene sammen.

3.4 Hovedtema 3: Min kompetanse

Dette hovedtemaet handler om hvordan jeg som forteller, veileder og voksen har bidratt til å påvirke det som skjer i eventyrstunden. Undertemaene her er Rolle nr. 1: Forteller, rolle nr. 2: Veileder og rolle nr. 3: Voksen. Dette hovedtemaet kommer fra rollene jeg hadde under observasjonsprosessen for å samle inn datamaterialet. Jeg opplevde at disse rollene hadde en virkning på hvordan barna opplevde eventyrstunden, og hvordan de fikk delta.

3.4.1 Rolle nr. 1: Forteller - empiri

Rolle nr. 1 handler om hvordan jeg formidlet eventyret, samt gjorde det engasjerende og tilgjengelig for barna. Hvordan jeg levde meg inn i karakterene og flettet inn innspillene og forslagene til barna. Jeg improviserte og gjorde små endringer på eventyret som også påvirket barnas reaksjoner.

Jeg prøvde etter beste evne å lage stemning ved å bygge suspens, beskrive situasjoner, bruke kroppen min og andre gjenstander. Slik som å gå med tunge, trampende skritt og brøle når jeg fortalte om Dragen. Eller hvordan jeg brukte en mer pipete stemme når jeg var i karakter som Feen.

Et godt eksempel på min forteller kompetanse var i Eventyrstund 4, hvor jeg prøvde å gå enda bedre inn i rollen som Kongen enn hva jeg gjorde i eventyrstund 2. ⁶

Jeg gikk inn i rollen som Kongen med en streng stemme når Barnet banket på porten. «hvem er du, og hva er det du vil»	Jeg svarte med en mer forsiktig stemme som barnet: «jeg hørte noen som ropte på hjelp og lurte på hva det er som skjer?»
Hvor jeg som Kongen ropte høyt «ROPTE OM HJELP? Det er en av tjenerne mine som jeg har satt i fangehullet!».	Barnet i eventyret spurte «hvorfor er han i fengsel?».

⁶ Tabellene leses fra venstre mot høyre

Ropende og sint svarte jeg som Kongen «FORDI HAN BRØT EN AV REGLENE MINE! HAN KNUSTE OG ØDELA BLOMSTRENE MINE! MED VILJE!»	Litt forsiktig spurte jeg som Barnet «er du sikker på at det var med vilje og ikke et uhell, det høres ut som det var en ganske streng straff over noen blomster».
Som Kongen svarte jeg litt roligere, men fortsatt selvsikker «var det det? Men alle må følge reglene mine! Og hvis ikke så må de jo i fengsel!».	Jeg fortsatte forsiktig som Barnet og spurte «hvorfors må de i fengsel?».
Som Kongen svarte jeg bestemt «fordi det er det som skjer når du bryter reglene mine».	Jeg sa bestemt som Barnet «da syns jeg du har for strenge regler, for det høres ikke ut som et koselig sted å bo eller være!».
Nå begynte jeg som overasket før jeg ble lavere i stemmen og avsluttet med å være undrende «hæ! sier du det... vel... kanskje jeg har vært litt ekstra streng... men hva kan jeg gjøre da! Hvis det ikke er regler så kan jo alle bare gjøre som de vil, og da kan det hende de stjeler eller ødelegger ting med vilje?»	

Barna var helt oppslukt under denne delen av eventyrstund 4, enda mer enn i eventyrstund 2. De rørte nesten ikke på seg, stoppet å spise, og satt med spente kropp. På grunnlag av barnas reaksjon til denne dialogen opplevde jeg å ha virkelig fått formidlet eventyret på en god måte. På slutten av eventyrstund 4 kom et av barna og spurte: «er det på ekte?». Noe jeg syns alltid er koselig og morsomt å høre. Da opplevde jeg at eventyret føltes ekte for barnet, og at barnet fikk et klart bilde på hva jeg fortalte.

Å gjøre et eventyr spennende og engasjerende var for meg veldig viktig å øve på. I eventyrstund 3 hadde barna valgt å gå til Gravplassen. Jeg klarte ikke helt å leve meg inn i rollene og gjøre området engasjerende. Dette og noen andre erfaringer gjorde at jeg ville ha mer fokus på innlevelse og engasjement. En av måten jeg øvde på var å fortelle uten å bruke tekst. Dette gjorde at eventyret fikk nytt liv gjennom at jeg improviserte og ble inspirert av barnas reaksjoner. Et eksempel på dette var i eventyrstund 4 da vi hadde kommet til Innsjøen. Et av barna påpekte at vi hadde glemt den oppblåsbare båten, og vi fant ut at det betyde at det ville bli hull i båten, og det kom en stor stein etterpå. Et annet barn sa: «vi har trollkniven, så det går bra». Eventyret fortsatte til det ble hull i båten. Barna var raske med en løsning, og sa at vi kunne bruke øksen til å hogge av en bit av åren til å tette hullet med. Jeg spilte ut at jeg hogget av den ene åren og brukte delen som propp. Jeg kom til der en diger stein kom opp i båten.⁷

«BRUK KNIVEN» ropte tre av barna.	Så jeg dramatiserte at pennen jeg brukte til å tegne med var kniven. Jeg løftet kniven fort ut av sekken, men jeg mistet den og den fløy ut av hånden min og landet bak meg. «plopp!» sa jeg og fortalte at barnet hadde mistet kniven ut av båten og ned i vannet.
-----------------------------------	--

⁷ Tabellene leses fra venstre mot høyre

Alle barna lo sikkerlig og barn B spurte meg med store øyne: «hvorfør mistet du kniven!»	Jeg svarte «den fløy ut av hånden min og ned i vannet»
Barn B sa lekent «men hva gjør Barnet da! Du må ikke miste kniven»	Jeg spurte «hva annet enn kniven kan vi bruke til å fjerne steinen?» barnet som hadde pakket øksen fortalte at vi kunne bruke bak siden av øksen til å knuse steinen som en hammer.
«Det var en god ide» sa jeg og plukket opp en stor linjal/peke pinne som jeg dramatiserte var øksen og slo med. Jeg fortalte at litt og litt av den store steinen ble ødelagt og at barnet kunne kaste ut små steinen helt til båten var fri for steiner og vi hadde klart å ro trygt over.	Barn A spurte når vi kom på andre siden: «hvorfør mistet du kniven! Kan du gjøre det igjen? Det var så morsomt».
Jeg svarte at det kunne vi senere før jeg fortalte barna at Barnet hadde blitt bløt på klærne sine etter at alt vannet kom inn i båten, og at det var bra vi hadde med skiftetøy. Jeg fanget blikket til barnet som hadde pakket klærne med og sa: «det var bra du var forberedt!»	

Det var helt tilfeldig at jeg glapp pennen, men istedenfor å bare fortsette eventyret klarte jeg å gjøre hendelsen til en helt ny vri for eventyret. Barna ble veldig engasjerte og vi lo sammen, og mitt inntrykk var at barna likte det veldig godt.

3.4.2 Rolle nr. 1: Forteller – teori og drøfting

I min mening er eventyret kjernen av eventyrstunden. Hvordan eventyret er konstruert og fortalt har stor påvirkning på om barna blir engasjerte, interesserte, og ønsker å delta. Bruner (1986) skriver at gode fortellinger handler om gripende, menneskelige situasjoner som er «tilgjengelige» for mottakeren. Disse situasjonene må også være subjektive nok til at mottakeren kan gjenskape fortellingen med bruk av fantasien sin (s.35). Som jeg har skrevet under *eventyrstunden* var formålet til eventyret å handle om utfordringer jeg har observert i barnegruppen. Tanken var å blande denne utfordringen med det magiske i eventyr. Eventyret må også være noe som er litt «spesielt», det må kunne være spennende, og da må det handle om noe mer enn bare det ordinære. Her har fortellinger en annen viktig egenskap, nemlig at de spesialisere seg på å skape sammenhenger mellom det eksepsjonelle og det ordinære (Bruner, 1990, s.47). Det spesielle i eventyret var for meg de magiske vesenene og spesielle situasjonene som på sin måte skulle representere eller få frem utfordringene. Jeg ønsket at barna skulle være interessert i det jeg hadde å fortelle, så var det mitt ansvar å gjøre eventyret interessant.

Hvis barna kjedet seg eller fulgte med på andre ting, fikk de med seg mindre av det eventyrstunden kunne lært dem. Giæver (2014) skriver at engasjement og en opplevelse av at barna har muligheten til å påvirke er viktig for å skape gode læringssituasjoner. Her er det også viktig at planlagte læringssituasjoner ikke blir for konstruert, og dermed kunstig. Læring skjer ofte når barn og voksne får en flytopplevelse av læringsprosessen. Dette innebærer at det er en

god balanse mellom mestringsnivå og utfordringer (s.102). I lys av dette og hva Bruner (1986 og 1990) skriver, kan det tyde på at hvis eventyrstunden skal lykkes i å få med seg barna, måtte eventyret være noe barna kunne relatere seg til. Samtidig måtte det være noe utenom det vanlige, og fortalt med engasjement fra meg som forteller. På denne måten kan eventyrstunden skape gode læringssituasjoner, som oppleves som naturlige og treffer barnas mestringsnivå.

Da jeg i eventyrstund 4 gikk inn i rollen som Kongen opplevde jeg at barna var virkelig grepet av det som skjedde, og ga meg deres fulle oppmerksomhet. Da barna var med på å lytte til eventyrstunden kunne de få utvikle evnen til å lage egne indre bilder gjennom språket. Eventyr er muntlige aktiviteter, og språket kan tilpasses til barnegruppen. Sammen med tegninger, blikkontakt og stemmebruk kan forteller holde på oppmerksomheten til de som lytter (Høigård, 2019, s.171). Dette krevde innsats og et engasjement fra meg som forteller. Jeg måtte bygge et fokus på det som skjedde i eventyret, og hjelpe barna danne seg egne bilder. I starten opplevde jeg at tegningene jeg hadde laget var gode til å sette barna i gang på bildeprosessen, samt hjelpe de å bli engasjert over hva de så på tegningene. I eventyrstund 3 og 4 var de ikke like interessert i tegningene. På grunnlag av barnas reaksjon til innlevelsen i dialogen mellom Barnet og Kongen opplevde jeg å få formidlet eventyret på en god måte. Å fortelle eventyr kan sees på som en ferdighet. Det må øves på, og det er flere måter å fortelle et eventyr på. Bruk av tonefall, oppbygging av spenning og kroppsspråk. Bruken av stillhet og dramatiseringen av hendelsene er alle ting den som forteller må lære seg å bruke for å kunne bringe eventyret til live. I eventyrstund 3 hadde barna valgt å gå til Gravplassen, og jeg fikk ikke helt levd meg inn i rollene. Dette gjorde området mindre engasjerende enn de andre. Dette kan være en av grunnene til at jeg ikke opplevde at Gravplassen var et veldig godt område, og at det kunne trengt en omskriving.

For at eventyret skulle oppleves som spennende hver gang jeg fortalte det, opplevde jeg at eventyret trengte å være litt annerledes fra gang til gang. Dette fikk jeg ikke til i eventyrstund 3, da jeg ikke helt klarte å skape en like engasjerende eventyrstund. Jeg opplevde grunnen til dette som mangel på engasjement, forstyrrelser, og at eventyret var mer kjent for barna. Løsningen jeg brukte for denne utfordringen var et mer vernet rom og improvisasjon. Eventyr handler ofte om ting som ikke går etter planen, og forventinger som går ut vinduet. Bruner (2002) skriver at grunnen er for å gjøre oss kjent med at ting kan gå galt, og overraske oss. Samtidig sier fortellinger også noe om hva vi kan forvente, hva som kan gå galt, og hva vi muligens kan gjøre for å ordne opp i slike situasjoner. Dette oppnår fortellinger gjennom sin struktur, fleksibilitet og formbarhet. Fortellinger kan sees på et produkt av språket vårt, og blir

en sentral del av det sosiale samspillet, som gjør at det å fortelle blir noe som former vårt kulturelle liv (s.31). På den ene siden forstår jeg dette som at eventyret kan bidra til å lære barna hva de kan forvente i lignende situasjoner. Dette er hvis de klarer å knytte det som skjer i eventyret til egne erfaringer. Gjennom refleksjonsspørsmålene, samtalene og samhandlingen mellom barna, mener jeg at barna fikk et godt grunnlag til å knytte det som skjedde i eventyret til egne erfaringer. På den andre siden tolker jeg dette som at hvis eventyret blir for forutsigbart, mister det litt av effekten sin. Dette ble for meg synlig i hvordan improvisasjonen min av det som skjedde i Innsjøen under eventyrstund 4 gjorde barna veldig engasjerte, og ble til en morsom og positiv opplevelse. Jeg mistenker at hvis jeg ønsket å fortsette å bruke det samme eventyret flere ganger etter eventyrstund 4, hadde jeg blitt nødt til å improvisere mer. Kanskje lagt til noen nye områder eller satt en ny vri på de eksisterende områdene.

3.4.3 Rolle nr. 2: veileder - empiri

Rolle nr. 2 handler om hvordan jeg møtte barna under refleksjonsspørsmålene, og rundt barnas forslag. Det vil si, hvordan jeg stilte oppfølgingsspørsmål, og hva jeg bidro med i samtalene. Hvordan jeg bidro til at barn følte seg sett, og sitt forslag som betydningsfullt. Hva som skjedde da det var vanskelige temaer å snakke om, og hvordan mine innspill var til hinder eller fremgang for barnas forslag.

Det kom ofte flere enn ett forslag på ulike løsninger til utfordringene i eventyret. Jeg prøvde alltid å la alle barna legge frem et forslag, før vi bestemte oss for hvilke vi skulle bruke. Som jeg skrev under *Undertema: Møte utfordringer*, da vi skulle komme oss forbi ørnen. Skulle vi kaste batterier eller bruke lommelykten? Jeg stilte spørsmål og fikk barna til å beskrive hva de trodde ville skje, eller begrunne hvorfor forslaget de hadde lagt frem var godt. På denne måten klarte barna få frem mer tydelige og gjennomtenkte løsninger. Et annet eksempel på dette var i eventyrstund 4 da barna hadde kommet til Fjellet. Barna skulle komme med forslag på hvordan Barnet kunne komme seg over den ødelagte broen.⁸

Jeg spurte: «hvordan kommer barnet seg over?»	Barn E svarte: «vi kan bruke øksen til å hogge ned noen trær og bruke de til å lage planker!»
Jeg svarte: «ja! Men hvordan skal vi feste plankene?»	Barn A svarte: «Trollet har jo hammer og spiker i sekken sin!»
Jeg spurte: «kan dere vise meg hvordan jeg gjør det med hammeren og spikerne?»	Alle barna viste meg på rundgang hvordan jeg skulle bruke hammer og spiker

⁸ Tabellene leses fra venstre mot høyre

Jeg gikk i karakteren som Barnet og lagde ferdig den nye broen. Så spurte jeg: «hvordan finner vi ut hvem som går over broen først?»	Barn B sa: «vi kan gjøre sånn!» barnet pekte på meg, lekte at det gikk, pekte på broen og nikket.
Jeg gikk i karakter som Trollet og gikk over broen.	

Det var noen vanskelige samtaler gjennom eventyrstundene, spesielt rundt det som skjedde i Slottet, Sumpen og Heksenes landsby. Som jeg skrev under *Undertema 3: Møte utfordringer*, så handlet møtet med Kongen i Slottet om hvordan vi forholder oss til regler. Hva som kan skje hvis vi bryter reglene, samt slik som å bli satt i fengsel. I Heksenes landsby handlet det om sjalusi, hvor tre av barna sa at de viste hva det var, og tre av barna viste ikke. Her prøvde jeg å få barna til å sette seg i situasjonen til heksene som hadde blitt fratatt noe de var flinke til. Jeg begynte med å spørre: «Hva er dere flinke til?» og fikk som svar:⁹

Barn A svarte «jeg er flink til å spille fotball»	Barn B fortsatte «jeg er flink til å lage ting»
Barn C sa «jeg er flink til å perle»	Barn D sa «jeg er flink til å finne på leker»
Barn E sa «jeg er flink til å hjelpe mamma»	Barn F sa «jeg er flink å sykle».

Etter denne runden spurte jeg hva som hadde skjedd dersom det heksene hadde blitt utsatt for, hadde skjedd med hva de var gode til. Altså at de på en eller annen måte ikke lengre kunne gjøre det de var flinke til.¹⁰

Barn B svarte «ja tenk om noen hadde gjort slik at jeg ikke kunne lage ting! som at jeg ikke hadde hender, da hadde jeg blitt lei meg. For jeg liker jo å lage ting»	Jeg svarte «ja ikke sant, og det er jo en veldig rar måte disse tingene skjer på, så jeg synes det er noe mystisk som skjer her».
Barn F begynte å fortelle «jeg og mamma var i hagen, og så kom det en rar lyd fra treet, men det var ingen ting der. Og så gikk jeg for å hente traktoren min, og bilen, og spaden, og bøtten. I sandkassen var det kattebæsj!»	De andre barna lo. Før barn D svarte «kanskje det er noen som tryller heksene! Eller... går det an?»
Jeg svarte «jeg vet ikke... kanskje Barnet kan gå inn i byen og undersøke litt?».	Alle barna svarte: «ja!»

Da barna skulle snakke om Heksen som hadde forhekset de andre, kom det en løsning fra Barn D på hva vi kunne si til Heksen: «Vi er jo alle flinke til forskjellige ting. Jeg liker og er flinkt til finne på leker mens Barn C er flink til å perle. Og det er jo ikke urettferdig». Dette ble hva Barnet i eventyret fortalte Heksen.

⁹ Tabellene leses fra venstre mot høyre

¹⁰ Tabellene leses fra venstre mot høyre

Samtalen jeg fant mest utfordrende var den rundt hva Barnet burde gjøre med gutten som kastet stein i Sumpen. Denne samtalen er en oppfølging av det som skjedde i *Undertema: Felles kontekst*, da vi snakket om hva Barnet skulle gjøre med steinen. Jeg prøvde å undersøke barnas tanker rundt det som skjedde:¹¹

Jeg spurte: «er det riktig å ta igjen når vi syns noen er slemme mot oss?»	Barn A svarte: «nei, vi må ikke ta igjen»
Her svarte jeg «men vi blir jo sint, hva skal vi gjøre med det?»	Barn E svarte: «vi må si ifra til en voksen!»
Jeg sa «ja, hvis det er en voksen som kan hjelpe dere er det lurt å si ifra til en voksen, men hva gjør dere hvis det ikke er noen voksne i nærheten?».	Barn F sa «vi kan si stopp»
Jeg svarte «hvis det ikke hjelper da?»	Barn F svarte «vi kan gå bort».
Jeg sa «ja, det kan dere!».	

Helt på slutten av Sump området plukket jeg opp tråden før vi skulle gå videre:¹²

Jeg: «hva var det som skjedde når Barnet tok igjen i fortellingen?»	Barn C svarte «Hydraen våknet og angrep dem» jeg spurte
Jeg spurte: «så det var litt dumt av Barnet å ta igjen eller?»	Barn B sa «ja».
Jeg spurte: «men klarte de å ordne opp i det etterpå da?»	ivrig svarte barn B «JA!, de samarbeidet, og fikk den til å sove igjen, og så fikk vi en gave»
Jeg sa til barna «jeg vet, at noen av dere også kan ta igjen hvis noen gjør noe slemme mot dere, hva pleier å skje da?»	Barn C sa «det blir krangling og vi må snakke med en voksen.»
Her svarte jeg «vi kan glemme oss, og da kan det hende at vi vil ta igjen, vi blir jo sinte. Men at det er viktig at vi ordner opp når vi har fått roet oss litt, slik at vi ikke vekker masse hydraer i barnehagen» jeg la til en litt tulle tone på den siste kommentaren for å lette litt på stemningen.	Barna lo og var enige.

3.4.4 Rolle nr. 2: veileder – teori og drøfting

Veilederrollen og min kompetanse som veileder kommer mest frem i refleksjonsspørsmålene og samtalene vi hadde rundt det som skjedde i eventyret. Som jeg skrev om i *Undertema 3: Møte utfordringer*, har min veilederrolle mye å si for barnas erfaringer med problemløsningsprosesser. Slik som Webster-Stratton (2018) sine syv steg rundt problemløsningsprosesser. Som et «stillas», kan den voksne gi støtte til barna så de kan mestre

¹¹ Tabellene leses fra venstre mot høyre

¹² Tabellene leses fra venstre mot høyre

problemløsningsprosessene mer og mer selvstendig (Sørensen, Godtfredsen, Modahl & Lerdal, 2011, s21). Dette kan det tyde på at gjennom å øve på å løse utfordringer med veiledning fra meg, fikk barna begynne å utvikle evnen til å løse utfordringer på egenhånd. I eksemplet med hvordan Barnet og Trollet skulle komme seg over broen, stilte jeg spørsmål som gjorde at barna klarte å vise meg hva som konkret kunne gjøres for å løse problemet. Gjennom spørsmålene fra meg fikk de erfaring i å forklare prosessen fra start til slutt, og jeg opplevde at det var kunnskap de allerede satt med. Barn burde få muligheten til å bruke kunnskapen og ferdighetene sine for å øve på dem.

Da barna kom til Heksenes landsby var utfordringen en sjalu heks, og hvordan barna kunne snakke med henne. Jeg hadde strukturert refleksjonsspørsmålene med den hensikten at barna skulle prøve å sette seg selv inn i det som skjedde. De delte hva de var flinke til, og vi snakket om hvordan barna hadde følt seg hvis det de var flinke til hadde blitt tatt fra dem. Vogt (2016) skriver at når barna begynner å bli fire til fem år kan de i større grad delta i samtaler og refleksjoner, med egne opplevelser og utdypinger. For barn i denne alderen kan samtaler ha stor verdi, og den språklige og kognitive utviklingen er der barna kan sette ord på opplevelser, følelser, forhold til andre og annet. Barnet har fortsatt begrensinger til å forstå andres personlighet, perspektiver og intensjoner (Vogt, 2016, s.224). På den ene siden kan det virke som at gjennom å reflektere rundt det barna var gode til, og så hva de ville følt hvis det hadde blitt tatt fra dem, så klarte et at barna å se at de var flinke på ulike ting, og at dette ikke var urettferdig. På den andre siden var det tre av barna som sa de viste hva sjalusi var. Jeg tolket dette som at de hadde snakket om, eller hørt noen andre snakke om sjalusi før. Barnet kan ha brukt dette til å se hva vi kunne svart Heksen og ikke trengt refleksjonsspørsmålene i forkant.

Vogt (2016) skriver at samtaler sammen med barn, mens de er i lek eller andre aktiviteter, blir brukt til å danne et opplevelsesfelleskap. Her får barna muligheten til å øke forståelsen av sin egen og andres situasjon, øve på å uttrykke seg, får utforske forskjellige alternativer, får ta beviste valg og finne løsninger på forskjellige problemer (s.243). I lys av denne teorien blir det viktig at barna deler sine kunnskaper og måter å løse utfordringer på. Dette kan utdypes videre gjennom Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingszone, som kort går ut på hva barnet kan klare selv, og hva det kan klare med hjelp fra en voksen eller eldre barn (Sørensen, Godtfredsen, Modahl & Lerdal, 2011, s.21). Gjennom å dele hva barna har av kunnskaper og ser av løsninger under eventyrstunden, får de andre også muligheten til å lære, utvikle og bygge på egne løsninger og erfaringer. Jeg som veileder la opp til muligheter for deling, og støttet det som ble delt.

Det var ikke alle utfordringer som hadde et klart svar. Den vanskeligste samtalen jeg hadde i løpet av eventyrstundene, var rundt utfordringen om Barnet skulle kaste stein på gutten som hadde kastet stein først. Grunnen til at jeg fant denne samtalen utfordrende var fordi jeg kjente at jeg selv ikke hadde et godt svar på utfordringen. Dette gjorde at jeg opplevde at jeg ikke helt klarte å veilede eller kommunisere med barna så godt som jeg ønsket. Skau (2018) skriver at god kommunikasjon er kongruent. Følelser, handlinger og ord samsvarer med hverandre, og det vi formidler kommer frem på en måte som er ekte og helhetlig. Å være kongruent handler om teknikk, og i stor grad om å være bevisst og til stede i kommunikasjonen med andre (s.90). Det var mange samtaler hvor jeg opplevde kommunikasjonen mellom meg og barna som kongruent, men i situasjonen med steinkastingen klarte jeg ikke helt å få følelsene, handlingene eller ordene mine til å samsvare med hverandre. Jeg følte at jeg fomlet etter spørsmål, uten å vite hva jeg prøvde å spørre etter, og barna reagerte med å virke veldig usikre. Da jeg valgte å ta opp igjen samtalen, følte jeg at spørsmålene mine var ledende. Selv om svarene fra barna var gode, satt jeg med en følelse av at jeg hadde tatt opp et tema som jeg burde ha vært mer forberedt på. Jeg prøvde helt til slutt å oppsummere og gi en forklaring på det som hadde skjedd i sumpområdet, hvor det virket som barna hadde forstått det som hadde skjedd og lært noe.

3.4.5 Rolle nr. 3: Voksen - empiri

Rolle nr. 3 handler om hvordan jeg brukte min posisjon som voksen til å styre og bestemme over hva som skjedde i eventyrstunden. Det vil si hva jeg godkjente av forslag, og i hvilke situasjoner jeg ble en dommer for barna rundt hva som var mulig eller ikke. Hvordan lot jeg barna ta styring og få et eierforhold til eventyrstunden, samt hvordan var jeg ansvarlig for det som skjedde under eventyrstunden.

Det var jeg som tok avgjørelsene på hva som skulle skje når barna hadde lagt frem sine forslag. I noen situasjoner spurte jeg barna om å utdype, i andre tolket jeg at barna hadde blitt enige seg imellom om hva vi burde gjøre. Slik som om Trollet var slemt eller ikke. Andre situasjoner spurte barna meg direkte om ulike ting gikk. Slik som ved Heksenes landsby, da de spurte om det er noen som hadde forhekset heksene. En av situasjonene hvor min makt som voksen overstyrte barnas forlag var i eventyrstund 1. Vi hadde kommet til broen, og et av barna foreslo at for å komme over, kunne vi bare gå tilbake til huset vårt å hente ett tau. Jeg visste ikke hva jeg skulle svare, fordi det var et alternativ som jeg ikke hadde sett for meg i det hele tatt, men samtidig var det et gyldig og godt forslag. Jeg sa at det ble for langt å gå frem og tilbake, og at vi heller kunne pakke et tau i sekken til neste gang. Noe dette barn gjorde.

I denne situasjonen bestemte jeg hva som var mulig og ikke. Noe jeg prøvde å rette på, i eventyrstund 2 da et lignende forslag kom. Barna hadde valgt å gå til Skogen hvor treet hadde falt og blokkert veien. Et av forslagene fra barna var å gå tilbake til huset for å hente en øks. Jeg sa at vi kan gå tilbake til huset, men at vi først kunne sjekke sekken for andre ting vi kunne bruke. Hadde det ikke kommet noen gode forslag, var min hensikt at vi skulle gå tilbake til huset. Etter at barna hadde fått tenkt litt, kom det et forslag om å bruke spikerne til å klatre i treet. Dette ble det forslaget vi brukte.

Det var andre situasjoner hvor jeg også sa at enkelte løsninger ikke gikk, slik som i eventyrstund 1 når Dragen løp etter Barnet. Hvor det kom et forslag om å bruke trollkniven på Dragen. Jeg sa at det ble for risikabelt og brukte et annet forslag isteden. Det var også situasjoner hvor jeg lot være å gripe inn, og heller lot barna finne ut av tingene selv. Slik som da det ble 3 stemmer for Sumpen og 3 stemmer for Slottet i eventyrstund 4, eller når barna diskuterte om Trollet var slemt.

3.4.6 Rolle nr. 3. voksen – teori og drøfting

Barna var veldig flinke til å utforske mulighetene under eventyrstunden. De stilte spørsmål, kom med forslag og virket veldig trygg på meg og eventyrstundkonteksten. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013) skriver at alle barn har to grunnleggende behov. Behovet for tilknytning - barn trenger beskyttelse og omsorg, og behovet for utforskning - barn trenger å få undersøke og mestre verden. Disse behovene henger sammen gjennom at barnet må føle seg trygg og beskyttet for å kunne utforske (ss.17-18). I lys av denne teorien kan det tyde på at barna var trygge på meg som voksen, og hverandre. Dette tolker jeg gjorde barna i stand til å utforske eventyret gjennom forslag, tanker og samarbeid. Da barna utforsket om Trollet var slemt eller snilt, fikk de som Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2013) skriver vært nysgjerrighet på andre og på samfunnet. Noe som blir en viktig del av det som driver et barn fremover mot å mestre nye ting og finne gleden i å leve (s.25).

Selv om barna var trygge på meg og fikk mange gode muligheter til å utforske, var det også situasjoner hvor jeg stoppet forslagene deres. Slik som da et barn ville hente et tau fra huset, men jeg sa nei, det gikk ikke. Jeg merket med en gang vi gikk videre med eventyret at jeg hadde møtt forslaget feil. Eneste grunnen til at jeg hadde sagt at det ikke gikk, var fordi jeg ikke hadde sett for meg eller forventet en slik løsning. Jeg ble «tatt på senga» og tok ikke nok tid til å vurdere forslaget. Noe som endte med at jeg som voksen bestemte hva som kunne skje i slike situasjoner, og på en måte tok fra barna en mulighet til å tenke og handle selvstendig. Selvstendighet går i korte trekk ut på at barnet får oppleve å være noen som kan påvirke det

som skjer rundt seg (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013, s.26). Jeg lærte fra denne opplevelsen, og prøvde å møte barna bedre gjennom resten eventyrstundene. Dette opplevde jeg å oppnå ved å være så kongruent som mulig, og gi barnas forslag en verdig vurdering. Det handlet om det var mulig eller ikke i konteksten av eventyret, ikke hva jeg hadde sett for meg.

Som jeg nevnte under *Områdene og veivalg*, så handlet Gravplassen om å ta vare på, samt holde orden på tingene sine. Jeg innser at utfordringen i dette området var mitt syn på noe jeg mente kunne være en utfordring, og tok ikke barnas opplevelse like godt i betraktning. Jeg merket at dette området var det minst engasjerende og spennende området for barna, og burde ha undersøkt barnas syn rundt dette med å ta vare på noe. Her kom det tydelig fram for meg at hvis eventyrstunden skal engasjere barna til å delta, må utfordringene være noe de enten kan relatere seg til, eller bli fremstillet på en måte som engasjerer.

3.4.7 Min kompetanse - oppsummering

Hovedtema 3: Min kompetanse, handler om hvordan min kompetanse innenfor de tre rollene:

1. Forteller, 2. Veileder og 3. Voksen, påvirket hvordan barna fikk bruke og oppleve eventyrstunden. I rollen som forteller ble min evne til å formidle og gjøre eventyret levende viktig for å gjøre det tilgjengelig for barna. Når eventyret er engasjerende og interessant for barna, kan det skape gode lærings situasjoner. Min innlevelse og evne til improvisasjon hadde en påvirkning i barnas engasjement, noe som ble synlig i kontrasten mellom innlevelsen i Slottet og mangelen på innlevelse i Gravplassen. Barna var mer aktive i Slottet, og når jeg improviserte under Innsjøen ble det latter og interesse for det som skjedde.

I slutten av eventyrstund 4 spurte et av barna om eventyret var på ekte. Bruner (1990) skriver om at fortellinger kan være ekte eller oppdiktet uten å miste kraften som en fortelling (s.44). Ut ifra dette kan det tolkes som at jeg fikk fortalt eventyret på en så god måte at barnet kunne se for seg det som skjedde, og kom frem som så virkelig for barnet at det måtte sjekke om var virkelig eller ikke.

Som veileder kan jeg sees på som et «stillas» som hjalp barna gjennom ulike prosesser, slik at de kunne gjøre de selv etter hvert. Gjennom å veilede barna i problemløsningsprosesser klarte de å få frem meninger, refleksjoner og løsninger, som de muligens ikke hadde fått til på egen hånd. Alt ble delt i felleskap. Det samme gjaldt samtaler som oppstod underveis, og som kom ut fra de ulike utfordringene, slik som steinkastingen. Min evne til å stille gode spørsmål, møte barna, og forklare ting på en tilstrekkelig og tilgjengelig måte, ble både testet og utviklet gjennom eventyrstundene.

I rollen som voksen var relasjonen i sentrum, og la grunnlaget for barnas utforskning av eventyret. Gjennom denne utforskningen kunne de være nysgjerrige, og fikk muligheten til å være selvstendig. Som voksen var det også jeg som satt med definisjonsmakten, og barna så til meg for å finne ut om hva som var mulig og ikke. Det var også situasjoner hvor jeg utøvde min makt som voksen, uten at det var til det beste for barna, slik som da jeg ble «tatt på senga» av ett av forslagene til barna.

Slik jeg forstår det, er min kompetanse en viktig faktor som påvirker kvaliteten av hele eventyrstunden. Hvis jeg ikke kan gjøre eventyrstunden engasjerende og interessant, samt tilgjengelig for barna, vil de ikke ønske å delta fordi den oppleves kjedelig eller uinteressant. I tillegg vil de ikke kunne delta, hvis de ikke forstår det som blir fortalt. Da de deltok var det mitt ansvar å veilede de slik at de kunne mestre innholdet i eventyrstunden, av både utfordringer og samhandlinger. Jeg måtte også passe på hvordan jeg utøvde min makt som voksen til å bestemme hva som var mulig eller ikke.

4 AVSLUTNING

I dette kapitlet skal jeg oppsummere hovedpunktene fra studien og hvordan jeg har svart på problemstillingen. Deretter skal jeg legge frem en konklusjon for oppgaven, og avslutte med tanker for videre forskning.

4.1 Oppsummering av studien

I denne studien har jeg undersøkt en unik eventyrstund som jeg har lagd selv. Eventyrstunden ble utført sammen med seks førskolebarn, og gjennomført 4 ganger. Jeg har benyttet meg av aksjonsforskning som forskningsmetode. Hensikten med studien var å utvikle og forbedre min egen praksis, samt dele mine erfaringer og funn med andre. For å samle inn data benyttet jeg meg av analytisk autoetnografi. Jeg brukte fire ulike roller, veileder, forteller, voksen og forsker, til å ha forskjellige observasjonsfokus under datainnsamlingen. Datamaterialet ble analysert ved å bruke tematisk analyse, hvor jeg kom frem til tre hovedtemaer: (1) Barna bruker eventyret, (2) Skape et felleskap, og (3) Min kompetanse. Jeg hadde en induktiv tilnærming til valg av teori og har drøftet datamaterialet opp mot problemstillingen.

4.2 Studiens begrensinger

Jeg har redegjort for mange av studiens begrensinger i metodekapitlet under: *Forforståelse*. Det gikk ut på at jeg har tidligere erfaring med å bruke eventyr i min praksis, og dermed har noen preferanser for hvordan jeg liker å fortelle. Jeg har også jobbet med barna som deltok i eventyrstunden, i tillegg til at de har vært med meg og hørt på eventyr mange ganger tidligere. Så denne studien har sett på en veldig spesifikk kontekst, som er bygget opp av tidligere

erfaringer både fra min og barnas side. I tillegg er denne studien basert på min erfaring av hele prosessen. Studien gir ikke mye innsikt i hvordan den opplevdes fra barnas side, med unntak av de reaksjonene jeg kunne fysisk se.

Jeg har prøvd å reflektere etter beste evne over valgene mine når det kommer til innholdet i eventyret, hva som skjedde under eventyrstunden og hvordan jeg har behandlet datamaterialet, samt utvalg av teori. Disse refleksjonen og valgene har jeg redegjort for under metodekapittelet.

Eventyrstunden er konstruert basert på mine erfaringer og preferanser, men jeg har forsøkt å skrive om barnas hverdagsutfordringer. Som voksen og utenforstående har jeg begrenset innsikt i hvordan utfordringene oppleves for hvert enkelt barn. Jeg sitter også med definisjonsmakten på hva barnas hverdagsutfordringer er i denne studien.

Jeg har gjennomført eventyrstunden 4 ganger, noe som gir et begrenset datamateriale å jobbe ut ifra. Grunnet pandemien, barnas kohorter, barnas helse, og min tid fikk jeg ikke gjennomført flere. Med flere gjennomganger hadde jeg kanskje oppdaget flere mønstre, samt de eksisterende mønstrene kunne blitt tydeligere eller svakere.

4.3 Konklusjon

Problemstillingen min er: «*Hvordan kan barnehageansatte bruke eventyr for å skape samarbeid og finne løsninger sammen med barnehagebarn rundt utfordringer de har i hverdagen*». For å løse denne har jeg prøvd å sette meg inn i hva som gjorde at barna fikk muligheten til å samarbeide, og finne løsninger i eventyrstunden. Jeg prøvde å undersøke hva barna gjorde når de samarbeidet og fant løsninger, samt hvordan jeg påvirket det som skjedde.

Det som gjorde at barna fikk muligheten til å samarbeide og finne løsninger var at de fikk **bruke eventyret**. Barna kunne ta med selvvalgte verktøy inn i eventyret som de brukte på de ulike utfordringene. De deltok i valg, både på hvilken retning vi skulle gå, og hvilke løsninger vi skulle bruke. Utfordringene de møtte på var varierte og alle barna fikk legge frem forslag på mulige løsninger. I tillegg hadde vi samtaler om temaene i utfordringene hvor alle barna fikk dele sine tanker, meninger og erfaringer.

Det barna gjorde da de samarbeidet og fant løsninger var å **skape et felleskap**. De deltok sammen, gjennom å bruke språket sitt, samt lytte til meg og hverandre. Dette kan ha bidratt til å skape en felles forståelse for de begrepene og temaene vi snakket om under eventyrstunden. Barna kunne snakke om temaene, dele erfaringer, og jobbe med å løse utfordringene sammen. Dette gjorde at de kunne utvikle en felles kontekst for sin forståelse av utfordringene, hverandre og eventyret. Barna måtte samarbeide for å finne løsninger, og forhandle seg imellom for å bli

enige i valgene deres. De fikk muligheten til å lytte til andres perspektiver og meninger, samt kommunisere sammen for å få en felles forståelse og enighet på hva de ville gjøre i eventyret.

Min påvirkning på eventyrstunden lå i **min kompetanse** som forteller, veileder og voksen. Jeg opplevde at som forteller påvirket jeg hvor engasjerende, levende og tilgjengelig eventyret var for barna. Dette kom mest frem i min innlevelse og improvisasjon mens jeg fortalte eventyret. De gangene jeg ikke klarte å få barna engasjert, ble også deltagelsen og interessen mindre. Da jeg levde meg inn i karakterene og improviserte underveis ble barna oppslukte i det som skjedde. Som veileder påvirket jeg hva barna kom frem til av løsninger på utfordringene, og hvordan barna forstod de ulike temaene i dem. Gjennom gode spørsmål og genuin kommunikasjon prøvde jeg å gi barna gode erfaringer av eventyrstunden, som de kunne lære av og muligens bruke i sin hverdag. I voksenrollen påvirket jeg hva som var mulig eller ikke i eventyret. Både når det kom til forslag fra barna, og selve innholdet i områdene. Jeg ville at barna skulle føle at de kunne utforske eventyret, hvor de kunne samarbeide og løse utfordringer. Får å få til dette måtte jeg jobbe med mine egne forestillinger av hva som var mulig, samt anerkjenne hva barna ser på som en utfordring eller ikke.

4.4 Veien videre

Denne studien peker på at eventyrstunden jeg lagde, kan brukes til å skape samarbeid og finne løsninger sammen med barnehagebarn rundt utfordringer de har i hverdagen. Jeg har også fått utviklet min kompetanse som forteller, veileder og voksen gjennom aksjonen.

Det jeg ble veldig overasket og interessert i, var de gode refleksjonen barna hadde, noe som hadde vært veldig spennende å undersøke dypere. En kollega av meg spurte om å få prøve eventyrstunden med sin gruppe barn. Tilbakemeldingen jeg fikk var at barna var overraskende flinke til å reflektere og komme med løsninger. Forskning på barnas refleksjoner gjennom eventyr i norske barnehager hadde vært spennende å sett nærmere på.

Teoriene jeg brukte for å si noe om empirien min var innoen mange ulike områder. Det hadde vært interessant å gå i dybden på slik som språk teori, samarbeidsteori eller relasjonsteori.

Andre områder ved studien det hadde vært interessant å forske mer på, er slikt som en langtidsstudie som ser på effekten av å delta i en slik eventyrstund over lengre tid. Alternativt hva barneskolebarn får ut av en slik eventyrstund. I tillegg hadde det vært interessant å forske nærmere på eventyrs virkinger på barnas lek og læring.

5 LITTERATURLISTE

- Alfheim, I., & Fodstad, C. D. (2014). *Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitets forlaget .
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2015). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Brendeland, T. A. (2012). *Fortell med meg! Levende språkmiljø for de yngste* . Oslo: Pedagogisk forum .
- Braun V. & Clarke V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Re-search in Psychology, 3 (2). pp. 77-101*”. *Qualitative Research in Psychology*. Lastet ned fra: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning* . Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press .
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press .
- Bruner, J. (2003). *Making stories. Law, Literature, Life*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Høigård, A. (2019). *Barns språkligutvikling. Muntlig og skriftlig 4.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. 3.utgave* . Bergen : Fagbokforlaget .
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirketoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (sist oppdatert 21.10.2021) *Barnehager mot 2030*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/barnehager-mot-2030/id2836842/>

Levin M. (2017) *Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer*. I Gjøtterud S., Hiim H., Husebø D., Jensen L.H., Steen-Olsen T.H., Stjernestrøm E. (red.) *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (ss. 27-42). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Riese H. (2016) *Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativ design: Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis* i Ulvik M. Riese , H., & Roness (red.), D. (2016). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* . Bergen: Fagbokforlaget .

Røkenes O. H. & Hanssen P.H. (2013). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Røyset , R. J., & Kleppestø, K. (2017). *Utdanningsvalg - karrierelæring og livsmestring* . Bergen: Fagbokforlaget .

Skau, G. M. (2018). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. 5 utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk .

Sikt (2022). *Gjennomføre et prosjekt uten å behandle personopplysninger*. Hentet fra: <https://sikt.no/gjennomfore-et-prosjekt-uten-behandle-personopplysninger>

Sørensen K., Godtfredsen M., Modahl M., & Lerdal B. (2011). *Egenledelse i lek og læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwigan academic press

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Trondsen M.V. & Eriksen S.H. (01.02.2019). *Mellom deltakelse og beskyttelse: Aksjonsforskningens mulighetsrom for barn og ung*. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-2512-2019-01-04>

Ulvik, M., (2016). *Aksjonsforskning - en oversikt* i Ulvik M. Riese , H., & Roness (red.), D. (2016). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* . Bergen: Fagbokforlaget.

Ulvik M. Riese , H., & Roness (red.), D. (2016). *Lærerstuderter forsker på egen praksis* i Ulvik M. Riese , H., & Roness (red.), D. (2016). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* . Bergen: Fagbokforlaget .

Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk .

Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur. Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere. Hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage*. Oslo: Gyldendal Akademisk .

