

De stille barn i barnehagen

Av Franziska Walter

Kandidatnummeret: 103

Veiledere:

Mirjam Dahl Bergsland

&

Guro Strømsøe

Bacheloroppgave

Linje: Førskolelærerutdanning hovedmodell

Fordypning: Drama & Lek

Forord

Jeg vil takke mine foreldre, for at de har sett meg som jeg var, og tatt avgjørelser som var til mitt beste som barn. En stor takk til min avdøde oldemor, som la grunnlaget for den jeg er i dag.

Takk til praksisbarnehagen min, og foreldregruppa, for et utrolig fint samarbeid. Takk til veilederne mine og mine medstudenter, for at dere holdt ut med meg. Og sist, men ikke minst en takk til Camilla Eide, som hjalp meg med å se gjennom oppgaven.

INNHold

| | |
|--|----|
| Kapittel 1 INNLEDNING | 4 |
| Kapittel 2 TEORI | 5 |
| 2.1 De stille barn..... | 5 |
| Begrepsavklaring | |
| De stille barn | |
| 2.2 Utviklingspsykologi..... | 6 |
| Rolle | |
| Mestringsmodellen | |
| 2.3 Dramapedagogikk..... | 8 |
| Begrepsavklaring | |
| Barns dramatiske lek | |
| Kapittel 3 METODE | 11 |
| 3.1 Kvantitative og kvalitative metoder..... | 11 |
| 3.2 Metodevalg..... | 12 |
| Prosjektarbeid | |
| Observasjon | |
| Den uformelle samtalen | |
| Refleksjoner rund metode | |
| Konklusjon | |
| 3.3 Etske retningslinjer | 16 |
| Kapittel 4 FUNN | 18 |
| 4.1 Praksisbarnehagen 2013..... | 18 |
| 4.2 Observasjon av Sg2 på SATS..... | 18 |
| Praksisfortelling | |
| 4.3 Sg2 i forandring..... | 19 |
| 4.4 Prosjektarbeidet..... | 20 |
| Didaktiskplan | |
| Ukeplan | |
| 4.5 Observasjon av Sg2 på SATS 2..... | 21 |
| Praksisfortelling | |

| | |
|--|----|
| Kapittel 5 DRØFTING | 22 |
| 5.1 Det stille barnet..... | 22 |
| De stille barn trenger vår oppmerksomhet | |
| 5.2 Dramapedagogisk kunnskap..... | 24 |
| Prosjektarbeidet | |
| 5.3 Barns mestring..... | 25 |
| 5.4 Konsekvenser..... | 26 |
| | |
| Kilder | 27 |

1. Innledning

Jeg ble født i Tyskland i 1990, et år etter at muren falt. Jeg ble født inn i restene av DDR-en, der samfunnet fremdeles hadde preg av det som hadde skjedd. Dette påvirket dermed også barnehagen sin være måte, som var noe helt annet en det det er i Norge i dagens samfunn. Som barn var jeg så sjenert at jeg aldri pratet i barnehagen, og nektet å gå på do der. Barnehagens måte å møte barna på i denne tiden, var ikke til stor hjelp. Slik endte det opp med at min oldemor tok vare på meg, mens foreldrene mine var på jobb. Gjennom oppveksten har jeg måtte kjempe mot denne sjenansen, jeg har alltid vart en stille person. Først på Dronningen Mauds Minne Høyskole, har jeg fått faglig hjelp. Drama faget og pedagogikk faget har hjulpet meg meget. Pedagogikken hjalp meg ved å sette teori på det jeg følte selv, spesielt mestringsmodellen (Hendry & Kloep, 2003/2010) har preget meg. Og drama faget har hjulpet meg med å utforske meg selv og ulike roller. Det går ikke å dumme seg ut i dramafaget, så lenge man deltar aktivt og prøver så godt man kan. Jeg er veldig glad for denne utviklingen jeg har gjennomgått i de tre årene med høyere utdanning. Men jeg synes det er synd, at jeg ikke fikk denne hjelpen tidligere. Jeg er snart barnehagepedagog, så dermed kan jeg gjøre noe med det. Derfor lyder problemstillingen min som følgende:

Hvordan kan dramapedagogisk kunnskap bidra til å hjelpe de så kalte «stille barn» i barnehagen, til å bli mer synlige?

Med dette vil jeg bidra til å gjøre de stille barn mer synlige. Vi voksne må bli bevisst på at de stille barn kanskje ikke har det så bra som det ser ut som, slik de fleste antok gjennom oppveksten min. I denne oppgaven skal jeg legge vekt på voksenrollen ovenfor det stille barnet. Hva er det stille barnet, hvorfor blir det ofte ikke sett, og hvordan kan vi gjennom dramapedagogisk kunnskap hjelpe dem til å bli mer synlige? Dette er spørsmål jeg skal rede gjøre i denne oppgaven.

2. Teori

2.1 De stille barn

Begrepsavklaring

Mange fagbøker knytter begrepet sosial angst og sjenanse sammen. Det er vanskelig å skille mellom sosial angst og sjenanse begrepet, siden disse to begrepene overlapper hverandre (Flatén, 2010). Sjenanse begrepet blir brukt mye i samfunnet, men egentlig dekker det bare en sunn følelsesmessig reaksjon, som ikke er noe å problematisere (Flatén, 2010). Først når sjenansen blir til en hindring i hverdagen, kan vi snakke om sosial angst i følge Flatén (2010).

Siden sjenanse begrepet og sosial angst begrepet henger så nøye sammen, men likevel er så forskjellige, har jeg valgt å bruke «Det stille barnet» som et begrep i denne oppgaven.

Inspirert av Lise Barsøe (2010) sin bok: «Ville og stille barn i barnehagen – Veier ut av låste atferdsmønstre.». Dette begrepet skal dekke begge sider, for jeg har ikke nok kompetanse til å si om barnet er sjenert eller lider under sosial angst. For sosial angstlidelse er en egen diagnose (Barsøe, 2010). Men, jeg har nok kompetanse for å se om et barn er mer stille enn andre.

De stille barn

Barnehagen er preget av å ha både stille og ville barn i større eller mindre grad. I økende alder minsker antallet med utagerende barn, mens det blir flere ensomme og stille barn (Lund, 2004). I noe grad skyldes det naturlig utvikling. Småbarn med dårlig impuls kontroll lærer seg å få bedre kontroll og blir mindre utagerende etter hvert, men samtidig får de stille barn mindre oppmerksomhet og hjelp (Barsøe, 2010).

I følge Willetts og Creswell (2010), så er det helt vanlig at barn er engstelig for forskjellige ting, men de lærer seg etter hvert å bli vant med det. Sjenerte barn blir ikke vant med det. De blir nesten alltid nervøse i en eller flere sosiale situasjoner (Willetts & Creswell, 2010, s. 11). De er ofte stille, unngår øyekontakt, er ansente og bekymret. De unngår ofte sosiale situasjoner og er veldig forsiktig når de omgås andre. I en gruppe med barn, finner man ofte det stille barnet stående og observere en gruppeaktivitet hos andre barn (Willetts & Creswell, 2010). Innagerende barn gir grunn til bekymring, for mennesker dannes ved å være i kontakt med andre. Alle utviklingsteorier legger vekt på viktigheten ved god kontakt og samspill med

andre (Barsøe, 2010). Så med andre ord mister disse barna mye viktig i sin utvikling, i større eller mindre grad.

2.2 Utviklingspsykologi

I vid betydning, er utviklingspsykologi læren om og studiet av menneskets utvikling fra barndom til alderdom (Bø & Helle, 2002/2008). Siden oppgaven min handler om å hjelpe de stille barn til å bli mer synlige, blir det relevant å ta med utviklingspsykologien i denne oppgaven. For barnet er svært formbare de første årene av livet (Askland & Sataøen, 2000/2013). «(...) de lærer å håndtere stadig mer sammensatte nivå med hensyn til bevegelse, tenking, følelser og samspill både med personer og objekt i omgivelsene.» (Askland & Sataøen, 2000/2013, s. 12-13).

Askland og Sataøen (2000/2013), sier at psykologisk virksomhet har fire mål. Det å *beskrive* atferden, *forklare* det observerte og formulering av hypoteser, *predikere* atferd (det vil si forutsi senere atferd), og det å *påvirke* atferden. I denne oppgaven har jeg tatt for meg tre av disse fire målene, siden de ble mest relevant i henhold til oppgaven. Det er å beskrive, forklare og påvirke. Beskriving skal jeg gjør ved å observere, forklare skal jeg oppnå ved de uformelle samtalene og refleksjoner, og gjennom prosjektarbeidet skal jeg påvirke.

Rolle

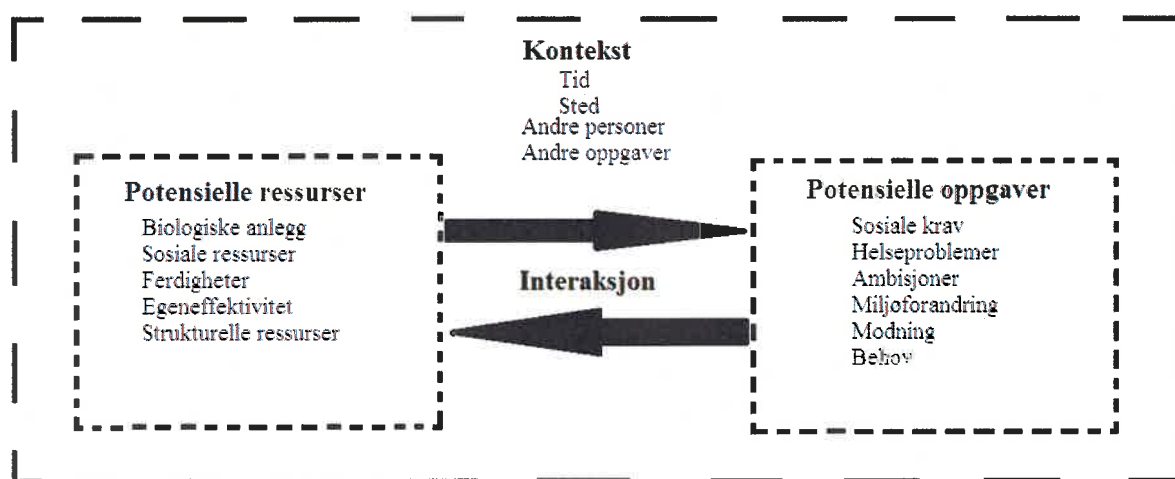
Bø og Helle (2002/2008), har to definisjoner av hva rolle er. Den ene brukes i skuespill sammenheng, der noen har en rolle i et stykke. Den andre brukes i samfunnsvitenskapenes sammenheng, der man har roller i sosiale sammenhenger. Et menneske har forskjellige roller, alt ettersom hva situasjonen krever, som for eksempel yrkesrolle, kjønnsrolle, farsrolle etc. Alle disse rollene blir til sammen identiteten til et menneske, selvet. Selvet blir dannet i møte med andre i følge George Herbert Mead (Askland & Sataøen, 2000/2013). Videre deler han selvet in i *jeg* og *meg*. «*Jeg* er det tenkende og handlende subjektet, mens *meg* er det objektive selvet som *jeg* kan forestille seg i andre situasjoner, tider og rom, både som noe tenkt og som noe virkelig.» (Askland & Sataøen, 2000/2013, s. 110). Når vi blir født har vi kun et *jeg*. Men gjennom rolletaking skjer det en deling av selvet, i et *jeg* og *meg*. Bø og Helle (2002/2008) definerer rolletaking «(...) som perspektivtaking, innlevelse og empati, det å ta en annens perspektiv, (...)» (s. 265). Det er noe vi daglig jobber med i barnehagen. I samhandling med andre får barn erfare hva andre forventer av dem (Askland & Sataøen, 2000/2013). «Når en

person speiler seg i andre, speiler han eller hun seg i sin egen tolkning av de reaksjonene og forventningene som andre har (Vaage 1989).» (Askland & Sataøen, 2000/2013, s. 110).

Rollelek er en fri og spontan virksomhet, som består i at man spiller roller. Man antar at den har stor betydning for barns utvikling, for gjennom rollelek kan de bli kjent med nye reaksjonsformer og atferdsformer (Bø & Helle, 2002/2008). Gjennom rollelek eller dramatisk lek, som er et felles begrep for alle typer late-som-om-lek, læres sosiale handlingsmønstre (Heggstad, 1998/2012).

Mestringsmodellen

Mestringsmodellen er en nyere teorimodell som tar for seg forskjellige typer forandringer og overganger i et menneskets liv. I denne modellen blir modning ikke betraktet som en utvikling i seg selv. «Modning er bare en av flere biologiske oppgaver som individet må forholde seg til.» (Hendry & Kloep, 2003/2010, s.59). Mestringsmodellen bygger på at menneske har et ressurssystem som er et repertoar av forskjellige ressurser. Disse ressursene kan for eksempel være sosiale ressurser, biologiske anlegg, ferdigheter på forskjellige områder, selvtilstrekkelighet og strukturelle ressurser. Alle ressursene vi har, virker inn på hverandre. Hendry og Kloep (2003/2010) sier at en potensiell ressurs først blir en virkelig ressurs i samvirke med den formen for oppgave, situasjon eller utfordring som må mestres.



«Figur 3.2 Interaksjon mellom ressurser, oppgaver og kontekst.» (Hendry & Kloep, 2003/2010, s. 73).

Ved å løse oppgaver med ressursene man har, kan man tilføye nye ressurser til sitt ressurssystem. Det forutsetter at man mestrer de oppgavene. Etter hvert så vokser ressurssystemet, og dette virker på oppgaven igjen. Når vi får flere ressurser, så kan vi løse mer avanserte oppgaver. Denne prosessen blir påvirket av konteksten rundt situasjonen man skal løse en oppgave i. Tilpasningen mellom ressurser og oppgaver forårsaker følelsen av enten trygghet eller angst. «Hvis ressurssystemet har tilstrekkelig med ressurser, oppnår man en følelse av trygghet. (...) den «riktige likevekten» mellom trygghet og kjedsomhet på den ene siden og angst og risiko på den andre, oppstår det derfor en dynamisk, akkumulerende prosess.» (Hendry & Kloep, 2003/2010, s. 79 og 80). Det vil si at desto flere og bedre ressurser man har, desto tryggere er man og samtidig mer åpen for nye utfordringer, men det kan også gå motsatt vei. Hvis man har få eller dårlige ressurser, så kan det føre til angst og frykt for nye utfordringer. I perioder der man ikke oppnår nye ressurser oppstår det utviklingsstagnasjon, og hvis et individ får konstant utfordringer som overstiger ressursene dens så kan individet bli satt tilbake i utvikling.

2.3 Dramapedagogikk

Begrepsavklaring

«Dramapedagogikk omfatter teateraktiviteter som er tilrettelagt for bestemte undervisningssammenhenger.» (Drama – Dramapedagogikk, 2013). Denne definisjonen høres ut som om dramapedagogikk kun er et verktøy for å oppnå noe, men vi må ikke glemme følgende: «Hovedmålet for alt dramaarbeid er etisk opplevelse og erkjennelse.» (Sæbø, 1992/2012, s. 18). I denne definisjonen står prosessen i fokus igjen, men videre står det i loven om barnehager, følgende: «Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet.» (Barnehageloven, 2010, § 2). Ordet pedagogikk defineres som følgende: «Pedagogikk oppfattes i vanlig språkbruk som kunnskap om de teknikker som er hensiktsmessige ved overføring av definerte læringsmål til en bestemt målgruppe.» (Pedagogikk, 2013). Gjennom historien har det blitt diskutert i hvor stor grad dramafaget skal ha kunstnerisk betydning som har verdi i seg selv, eller mer den instrumentelle betydningen, for å oppnå andre mål (politisk, terapeutiske eller pedagogiske), (Braanaas, 1985/2008). Tidligere ble det å øve seg i å leve, regnet som en av de viktige sidene ved dramapedagogikk (Heggstad, 1998/2012). Men nyere dramapedagogikk har fjernet seg fra denne tradisjonen i følge Heggstad (1998/2012). Hun definerer drama (pedagogisk drama), på følgende måte:

Drama er et kunstfag tilrettelagt for medskapende opplevelse og læring. Gjennom kropp og stemme, fantasi og forestillingsevne identifiserer vi oss med fremstilte figurer og situasjoner og lærer og uttrykker oss på nye måter. Vi veksler mellom spontanitet og struktur. Vi skaper og omskaper form og struktur og reflekterer over spillhendelser og spillhandlinger både i og utenfor spill. (Heggstad, 1998/2012, s. 15)

«(...) lærer å uttrykke oss på nye måter.» Det er det som er målet mitt ved å bruke dramapedagogisk kunnskap i barnehagen, men hvorfor valgte jeg å kalle det dramapedagogisk kunnskap, istedenfor å kun kalle det dramapedagogikk? Kunnskap er «Den mengde informasjon og viten en person, gruppe, institusjon eller kultur rår over.» (Bø & Helle, 2002/2008, s. 166). Jeg valgte dette begrepet fordi jeg ville bruke informasjonen og viten jeg hadde, og det personalet i min praksisbarnehage hadde.

I denne oppgaven vil jeg ta hensyn til begge sidene av dramapedagogikken. Jeg vil på en måte bruke dramafaget pedagogisk, men jeg vil også ta vare på det kunstneriske ved det.

Barns dramatiske lek

Barns dramatiske lek og teatrets grunnelementer har noe felles. «Aristoteles` definerer den dramatiske diktinga som «handlende etterligning, (...)» (Gjervan med flere, 2005/2010, s. 177). Videre deler han inn i tragediens seks elementer, som er fabel, karakterer, språk, tanke, scenebilde og melodi. Det er elementer som er sentralt i barns dramatiske lek. I leken tar barnet på seg dramatikerfunksjonen, instruktør rollen, barnet blir til scenografen, skuespilleren og til publikumet (Heggstad, 1998/2012). Utviklingen av barns dramatiske lek kan deles inn i tre hovedfaser; det begynner med herming, så kommer imitasjonen og til slutt får barnet identifiseringsevnen. I den sistnevnte utvikles evnen til samspill, gjennom rolleleken prøver barnet ut andre roller. Gjennom den dramatiske leken, lærer barnet sosiale handlingsmønster (Heggstad, 1998/2012).

Barnet utvikler begrepsforståelse, utvider ordforrådet, aktiviserer språket, anvender språk fra de voksnes verden og aktiviserer et språklig nivå som er mer avansert i leken enn utenfor. Barnet skaffer seg kunnskaper gjennom leken, både om rollen det har påtatt seg, om situasjonen det er oppe i, og om seg selv i rolle. (Heggstad, 1998/2012, s. 45).

I tillegg til dette gir denne type lek mulighet for bearbeiding og trening i problemløsning.

Lek og drama er to gjensidig supplerende og stimulerende aktivitetsformer (Heggstad, 1998/2012). Lek kan inspirere til dramaarbeid, og dramaarbeid kan inspirere til lek. «Både dramatisk lek og drama er avhengig av visse forutsetninger for å kunne fungere godt.» (Heggstad, 1998/2012, s. 48). Det er rammebetingelser, lederens observasjoner og kunnskaper, det sosiale miljøet, lederens fleksibilitet, det fysiske miljøet og lærerens holdning til lek og drama. Jeg tok hensyn til disse i mitt prosjektarbeid.

3. Metode

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder.» (Aubert, 1985, s. 196). Metoden er redskapet til å finne ut av min problemstilling, ved å gi meg informasjonen jeg trenger. Men hvilken metode blir relevant for denne oppgaven? Dette skal jeg gå nærmere inn på i dette kapittelet.

3.1 Kvantitative og kvalitative metoder

Kvantitative metoder gir målbare data, mens den kvalitative metoden fanger opp meninger og opplevelser som ikke lar seg måle eller tallfeste (Dalland, 2012). I følge Dalland, så betegnes forskere som bruker kvantitative data, ofte for «tellere». Mens de som bruker kvalitative data, betegnes ofte for «tolkere». For i kvalitative undersøkelser, blir det blant annet lagt mer vekt på forståelsen fremfor forklaringen. I tillegg får man en nærhet til dem man forsker på og dataene blir i tekst form, istedenfor tallform (Tjora, 2010/2012). I denne oppgaven skal jeg bruke kvalitative metoder, og dermed blir denne oppgaven en tolkende oppgave. Valget baserer seg på at det ikke er målbart hvor sjenert noen er og andre ting som er målbart, blir urelevant i henhold til problemstillingen min. Jeg vil bygge på mine og andre sine erfaringer, og dette kan jeg gjennom den kvalitative metoden.

Fremgangsmåten i den kvalitative metoden er ofte induktive, det vil si «(...) at man antar (eller utvikler) noen generelle sammenhenger ut fra observasjonen av enkelttilfeller.» (Tjora, 2010/2012, s. 26). I motsetning til den kvantitative metoden som ofte er deduktive, «En deduktiv tilnærming slutter fra en generell regel til å forklare enkelthendelser.» (Tjora, 2010/2012, s.26). Siden den kvalitative metoden handler mye om observasjoner og enkelttilfeller, blir den preget av min personlighet (Dalland, 2012). På grunn av at min personlighet, væremåte og mine erfaringer vil påvirke funnene mine. Derfor har jeg valgt metoder jeg har brukt før. For Dalland sier følgende: «Jo bedre du behersker metoden, jo bedre blir resultatet.» (2012, s. 114). Dermed håper jeg å få gode funn ut av det.

Tjora (2012), sier at den kvalitative metoden er mangfoldig og at den preges av innlevelse, kreativitet, struktur og systematikk. Jeg har mye innlevelse for denne tematikken, på grunn av min bakgrunn. Samtidig har jeg fått en del praktiske erfaringer mens jeg jobbet på

barnehagene, og fikk snakke litt med personalet rundt denne tematikken. Dette skal jeg komme litt tilbake til i neste del kapitlet.

3.2 Metodevalg

Prosjektarbeid

Prosjektarbeid er: «(...) et *problemorientert, tidsavgrenset, resultatrettet, samarbeidsbasert engangsarbeid.*» (Andersen & Schwencke, 2001/2012, s. 9). Gjennom prosjektarbeidet ville jeg bidra til å gjøre de stille barn mer synlige. Samtidig skulle barna få erfare hvordan drama uttrykk kunne brukes i leken og hverdagslivet, og dermed styrke sine personlige uttrykk. I følge Andersen og Schwencke (2001/2012), så kan studenter lære mer om de får bruke sine egne erfaringer og sin nysgjerrighet for å utvikle forståelse. Dette gjelder ikke bare for studenter, men også barna. Blant annet står det følgende i Rammeplanen (2011) under læring: «Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.» (Rammeplan, 2011, s. 26). Så i dette prosjektarbeidet tok jeg utgangspunktet fra barnegruppa, i henhold til problemstillingen min. Når man har fokus på barns dannelse, er det viktig å huske følgende: «Barn lærer ikke det vi *sier* de skal lære, men de lærer av det vi *gjør*, og det de *øver på.*» (Barsøe, 2010, s. 88). Derfor har jeg hovedsakelig fokus på voksenrollen i denne oppgaven.

Prosjektarbeid handler om planlegging, gjennomføring og vurdering (Bø & Helle, 2008). I dette prosjektarbeidet var det prosessen og barns medvirkning som sto i fokuset. For å ta vare på barns medvirkning, satset jeg på improvisasjon. «Alterhaug (2010) beskriver improvisasjon som «forberedt planløshet.»» (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 17). I forkant av prosjektet, laget jeg en didaktisk plan, som ble inspirert av det jeg så, og det jeg var interessert i å finne mer ut om. De stille barn. Denne planen brukte jeg som ramme, ellers var det mye rom for improvisasjon innenfor der. Jeg vurderte prosjektarbeidet selv. Denne vurderingen dreide seg hovedsakelig om tre områder: «(...) deltakernes utvikling, innsats og prestasjoner, det som har med form og innhold å gjøre, og lærerens selvevaluering.» (Heggstad, 1998/2012, s. 218). Vurdering er viktig, for å få et klarere blikk og kunne fokusere på hver enkelt barns utvikling (Heggstad, 1998/2012).

Eventyr

Eventyr er en fin kilde til dramaarbeidet. Derfor tok jeg også hovedsakelig utgangspunkt i et eventyr i prosjektarbeidet mitt. For «Eventyr fascinerer og stimulerer vår medskapende fantasi.» (Heggstad, 1998/2012, s. 90). Jeg leste både «Gruffalo» boken for barna, og fortalte eventyret ved å bruke noen teknikker og virkemidler fra teatret.

Observasjon

I følge Dalland (2012), så er observasjon en selvfølgelig side ved alt arbeidet med mennesker. Når man velger observasjon som metode, så må man begrunne hvorfor man velger denne metoden (Dalland, 2012). Jeg vil synliggjøre de stille barn gjennom denne metoden. Ved å observere og dokumentere, har man noe man kan henvise til. Man synliggjør den pedagogiske virksomheten og kan dele den med andre (Gunnestad, 2007/2011). Mine observasjoner kunne jeg ta med i samtalene med personalet, og i mine refleksjoner rundt det stille barnet.

I løpet av praksisen har jeg gjort en del ustrukturerte observasjoner. De er nyttige for å gjøre seg kjent i et nytt miljø (Dalland, 2012). «En slik uformell tilnærming betyr at vi ikke på forhånd har bestemt oss for hva vi skal se etter. Dermed er vi mer åpne for det som skjer rundt oss.» (Dalland, 2012, s. 194). Slik hadde jeg muligheten til å se ting jeg ellers kunne ha gått glipp av, som jeg kunne forfølge videre. I tillegg har jeg gjort strukturerte observasjoner. Strukturerte observasjoner trenger mer planlegging i forkant (Dalland, 2012). Man må velge situasjonen, definere handlingen som skal observeres, velge observasjonsmåten, bestemme tidsrammen, og velge posisjonen man skal observere i fra.

Observasjonsmåten jeg valgte, var beskjeden gjest metoden. I denne metoden var jeg fullstendig observatør. Denne metoden er en skjult observasjon (Tjora, 2010/2012). Beskjeden gjest metoden «(...) skal legge til rette for gode observasjonsbetingelser og skape minst mulig forstyrrelser i samspillet mellom barn og omsorgspersoner.» (Abrahamsen, 2004, s. 31). Jeg noterte ikke under observasjonen, men skrev ned alt rett etter observasjonen. Dette valget er basert på at min følelsesmessige oppmerksomhet og tilgjengelighet ville ha blitt forstyrret om jeg skulle ha skrevet samtidig som jeg observerte (Abrahamsen, 2004). Videre sier Abrahamsen (2004) at dette gir større rom for refleksjoner og tenkning, når man hverken skriver eller handler under observasjonen. I beskjedene gjest metoden er det «(...) evnen til å se, høre, føle og reflektere som står i fokus, (...).» (Abrahamsen, 2004, s. 31), og jeg fikk se mye andre ikke så.

Den uformelle samtale

I utgangspunktet var det ikke planlagt å ha det som en del av min metode i dette prosjektet, men i praksisen fant jeg ut at disse samtalene og veiledningene hadde mye å si for denne oppgaven. Dalland (2012) sier at intervju kan bidra til å utfylle det bilde som observasjonen gir. Selv om det ikke ble et direkte intervju, så har jeg fått en del svar under de uformelle samtalene i praksisene. Ved et intervju kan svarene ofte bli litt kunstige. Det er en formell situasjon, der den som blir intervjuet helst svarer etter det som blir ansett som etisk og moralsk rett i samfunnet. Den uformelle samtalen er mer naturlig, og samtale partneren sier i større grad hvordan han eller hun tenker om temaet (Andersen & Schwencke, 2001/2012).

I denne type kommunikasjon er det ofte innslag av sosial prat, der vi snakket om oss selv, våre interesser, ambisjoner og om vår nærmeste omgivelser. Denne typen konversasjon er viktig, for gjennom den blir vi mer kjente med hverandre og får mer forståelse for hverandre (Andersen & Schwencke, 2001/2012). Videre blir vi kjent med hverandres referanserammer, som igjen bidrar til en bedre faglig kommunikasjon.

Refleksjoner rundt metode

«Kildekritikk er de metodene som brukes for å fastslå om en kilde er sann.» (Dalland, 2012, s. 67). I denne delen skal jeg vurdere og karakterisere de kildene jeg har brukt. For som Tjora sier: «I observasjonsstudier kan det være nyttig å reflektere over hvordan ens egen virkelighetsoppfatning gjør at man ser noen forhold, men blir blind for andre, (...)» (Tjora, 2010/2012, s. 28). For den faglige og erfaringsmessige forståelsen vil påvirke funnene mine (Dalland, 2012). Ved å være kritisk til metodene jeg har brukt, øker troverdigheten på denne undersøkelsen (Tjora, 2010/2012).

Det finnes forskjellige forhold som kan påvirke observasjonen (Dalland, 2012). Vår mottakelighet for det vi observerer, blir påvirket av sansene våre og vår dagsform. «Observasjonen krever oss fullt og helt.» (Dalland, 2012, s. 204). Gjennom praksisen observerte jeg mye, men i denne oppgaven valgte jeg ut de observasjonene jeg var mest til stede på. Slik håper jeg å få en oppgave med høy kvalitet. Når vi kommer til en ny plass, så er sansene våre ekstra skjerpet, vi danner et førsteinntrykk. Ved den første observasjonen er vi altså spesielt mottakelige (Dalland, 2012). Her er det viktig at vi ser på det med et kritisk øye, og vurderer hvor mye vekt vi legger i det. Sisteinntrykket i en observasjon kan også påvirke hele inntrykket. Derfor er det i følge Dalland (2012), viktig å beskrive en observasjon gjennom alle fasene. Jeg ble også påvirket av mitt førsteinntrykk i første omgang. Mitt

førsteintrykk var veldig negativt, men så satt jeg meg ned og skrev ned denne observasjonen. Mens jeg skrev prøvde jeg både å skrive ned alt det negative, i samme grad som jeg prøvde å skrive ned alt det positive. Slik prøvde jeg å kvalitetssikre denne kilden.

Våre personlige forhold og bakgrunn vil også påvirke observasjonen (Dalland, 2012).

Hvordan ser vi barnet? Har vi et negativt forhold til det? Eller blir vi kanskje sjarmert? På grunn av min bakgrunn, så følte jeg at jeg kunne sette meg inn i situasjonen hans. Jeg følte medlidenhet, og dette gjorde at jeg kanskje ble påvirket av dette under observasjonene mine. Slik at de kanskje ble mer negativt farget, enn hos noen uten den samme bakgrunnen. Dalland sier følgende: «I utdanninger som har med mennesker å gjøre, er det sterke normer som legger til rette for å dyrke frem det positive.» (Dalland, 2012, s. 205). Det vil også påvirke observasjonen. Jeg kjenner selv at jeg er blitt mye mer positivt innstilt gjennom utdanningen. Så jeg føler at det kanskje kunne kompensere det negative synet mitt, under observasjonene. Og sist, men ikke minst, finnes det en del forstyrrelser. For eksempel kom det andre barn til meg, og inviterte meg inn i aktiviteter. Dette var jeg bevisst på før observasjonen, så derfor informerte jeg personalet om at jeg skulle observere. Så de kom veldig fort for å hjelpe meg ut av slike situasjoner. Jeg gikk derfor nesten ikke glipp av noe, takket vare godt samarbeid.

I vurderingen av prosjektarbeidet mitt, kunne jeg ikke være subjektiv, siden jeg selv deltok i aktivitetene (Heggstad, 1998/2012), men fagkunnskap gjør meg i stand til å vurdere, og ikke bare «synse». «I arbeidet med kilder og kunnskap skiller vi gjerne mellom *informasjon og kunnskap*. Informasjon er som regel knyttet til opplysninger der riktigheten ikke alltid er fastslått, mens kunnskap er kontrollerte opplysninger.» (Dalland, 2012, s. 63). Ved å ha forenet informasjon med kunnskap i denne oppgaven, håper jeg på å ha kommet frem til pålitelige data. I tillegg var jeg bevisst på de forskjellige faktorene som påvirket metodene mine. Så jeg håper at jeg gjennom denne bevisstheten, har klart å kvalitetssikre denne oppgaven.

Konklusjon

Ved å forene disse tre metodene, fikk jeg et lite innblikk i kompetansen hos personalet. For «Kompetanse i funksjonsorienterte fag og profesjoner består i følge Fagermoen (1993) av *viten*: kunnskap, forståelse og innsikt, *verdier*: etisk grunnlag og etisk moralsk forståelse, og *handling*: rasjonelle ferdigheter, samhandlingsferdigheter og manuelle ferdigheter.» (Tveiten, 2008/2011, s. 65). Gjennom prosjektarbeidet fikk jeg utvikle min egen og personalets

kompetanse innenfor tematikken. Gjennom de uformelle samtalene fikk jeg innblikk i personalets viten og verdier, og gjennom observasjoner fikk jeg innblikk i personalets og barnas handlinger. Denne kunnskapen jeg fikk i praksisen, skal jeg presentere i resultat delen, kapitel 4, og i drøftingsdelen, kapitel 5.

3.3 Etske retningslinjer

Denne undersøkelsen innebar en nær kontakt mellom meg, personalet, barna og noen foreldre. «Den nære kontakten som kan oppstå mellom forsker og informant i studier hvor forskeren er ute i felten, stiller spesielle krav til forskerens etiske ansvar.» (Thagaard, 1998/2011, s. 25). Derfor forholdte jeg meg til noen etiske retningslinjer.

Informert samtykke

Begrepet informere, innebærer at informantene orienteres om hva prosjektet innebærer. Jeg fortalte personalet at min bachelor skulle handle om de stille barn, og at jeg dermed kommer til å ha fokus på disse gjennom praksisen. I tillegg informerte jeg mora til det stille barnet, Sg2, om hvorfor jeg var der og om fokuset mitt på det stille barnet. Begrepet samtykke er fritt, og betyr at den er avgitt uten ytre press (Thagaard, 1998/2011). Jeg prøvde å fortelle om prosjektet mitt veldig generelt, for å ikke påvirke atferden hos de voksne, ovenfor barnet. Hvis jeg for eksempel ville begrunne valget av temaet mitt, med at jeg syntes at de stille barn ofte får for lite oppmerksomhet, så kunne jeg har påvirket personalets atferd. Dermed kunne jeg har fått andre funn ut av det, enn det jeg gjorde.

Konfidensialitet

Konfidensialitetsprinsippet innebærer at jeg må anonymisere informantene (Thagaard, 1998/2011). Dette har jeg gjort helt fra starten. I alle dokumentene som inneholdt observasjoner, samtaler og informasjon om prosjektarbeidet, brukte jeg koding. Dette gjør at ingen andre kan finne ut hvem mine informanter var. Konfidensialitet skal beskytte informantene for eventuelle konsekvenser.

Konsekvenser

Ved å være sju uker i praksis, med fokus på de stille barn, kunne det føre til konsekvenser for deltakerne. For å unngå negative konsekvenser, jobbet jeg ut i fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Thagaard, 1998/2011). Gjennom prosjektarbeid og den uformelle

samtalen, ville jeg oppnå positive konsekvenser. Før jeg satt i gang, vurderte jeg alltid hvilke konsekvenser mine handlinger kunne få. Denne bevisstheten gjorde at det ikke ble noen negative konsekvenser ut i fra mine vurderinger. Og deltakerne ble veldig positive til det jeg gjorde. Til og med moren til det stille barnet tok meg noen ganger til side, og takket meg for det jeg gjorde. Tilbakemeldingene jeg fikk i løpet av praksisperioden, ga meg inntrykk av at jeg gjorde noe riktig.

Personvern

I dette prosjektet var jeg veldig bevisst på personvernet. Derfor informerte jeg de involverte, tok ingen form for opptak, og anonymiserte alle dataene mine.

4. Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere de mest relevante funnene jeg har gjort. Der jeg begynner med å presentere praksisbarnehagen og barnegruppa, og fortsetter med å presentere observasjonene mine i kronologisk rekkefølge. Slik håper jeg at leseren får en god oversikt over utviklingen som skjedde mens jeg var ut i praksis, og jobbet aktivt med å gjøre de stille barn mer synlige.

4.1 Praksisbarnehagen 2013

I år hadde jeg praksis på en småbarnsavdeling. Denne avdelingen besto av ti barn mellom 0-3 år, og tre til fire voksne. Denne barnegruppen hadde et stille barn, Sg2. Derfor konsentrerte jeg meg på toårs gruppen, som besto av fire barn. Den stille gutten Sg2, ei verbal aktiv jente Fj2, ei fysisk aktiv jente Kj2, og ei jente med særskilte behov Ij2. Denne beskrivelsen er veldig generell, for å gi leseren et generelt bilde av denne gruppen.

4.2 Observasjon av Sg2 på SATS

Metode: Beskjeden gjest

Dato: 14.01.13

Tid: 09.30-10.30

Barn: 9 barn fra avdelinga + den andre avdelinga, ca. samme antall barn.

Voksne: Ca. 7 voksne.

Praksisfortelling

I dag skulle hele avdelingen på SATS, sammen med den andre småbarnsavdelingen. Sg2 sovnet lengre i dag, og derfor møtte han senere opp på SATS, der de andre barna allerede hadde inntatt rommet og fylte det med lek. Det var full fart på disse barna. En voksen fra avdelingen, tok i mot Sg2. De gikk inn i rommet sammen, til de stoppet opp. Sg2 så mot rommet, men så litt fjern ut i blikket. Ved å ikke vise noen emosjoner eller i det hele tatt reaksjon på det som foregikk. Etter hvert gikk den voksne bort. Jeg hadde dessverre ikke noen klokke i nærheten, men det føltes som om Sg2 sto på samme plassen i 10-20 minutter, og ikke gjorde noe annet enn å se inn i rommet og på de forskjellige aktivitetene som foregikk. Barn og voksne gikk forbi han og så ikke på han, og han så ikke på de, men så skjedde det noe når en voksen åpnet en netting med baller og erte poser. Sg2 gikk og plukket opp noen. Han tok opp to, skikket seg rundt, og ga en til det første barnet som var i nærheten. Dette gjentok han

3-5 ganger. Etter det begynte han å ta inn den samme posisjonen som tidligere, han sto der med erte posene sine og observerte. Etterhvert fikk han øye på den samme voksne, som tok han imot da han kom. Hun trillet ball med Kj2. Det observerte han en stund helt til det skjedde en forandring. Kj2 reiste seg, for å hente tilbake ballen sin. I det øyeblikket gikk Sg2 og satt seg der Kj2 satt, og skulle kaste erte posen sin med den voksne. Men, i det samme øyeblikket kom Kj2 tilbake, og satt seg foran han. Ingen av de tre som var involvert reagerte. Resten av tiden på SATS, ble Sg2 mer aktiv ved å springe rundt i rommet, og leke med førskolelæreren som tok initiativet til lek, men stadig gikk han tilbake til den observerende rollen.

4.3 Sg2 i forandring

Dato: 17.01.13

Metode: Ustrukturert observasjon

I dag kom jeg 10.30 på jobb. Noe av det første som skjedde var at den voksne som tok i mot Sg2 på SATS ved min første observasjon, fortalte meg mye om Sg2. Ting hun har sett dagen før, når han ble hentet, ting de har gjort i dag og hvordan han var. Det viste meg at det hadde skjedd noe etter gårsdagens møte, der jeg fortalte om min observasjon på SATS. Sg2 har begynt å bli synlig igjen. Etter samtalen så jeg at den voksne så han mye mer, ved å ta kontakt med han og leke med han. Og plutselig så jeg at Sg2 også ble synlig for de andre barna. Når den voksne lekte med Sg2, så sto det plutselig 3-5 barn rundt og observerte denne leken.

Den pedagogiske lederen kom også til meg, og fortalte meg om en hendelse med Sg2. Der Eg1 var ekkel med Sg2. Sg2 reagerte som vanlig veldig stille og innesluttet. Da tok den pedagogiske lederen han til side og sa at han måtte si ifra, og så kom hun på noe jeg har sagt på møtet, det at Sg2 kanskje burde øve seg til å rope. Bruk språk på en annen måte. Derfor sa hun til han at han får lov til å brøle: «Nei!», og hun viste han hvordan, og der slapp det for han. Han brølte nei, og gjorde det resten av dagen. Jeg observerte han blant annet ved matbordet der han brølte nei til noen som plaget han. Det så nesten ut som om han var litt friere enn ellers.

Dagen avsluttet jeg, Sg2 og Fj2 i en latterfull lek. Han hadde ikke lyst til å dra hjem, og gledet seg til morgen dagen. Det var veldig godt å se.

4.4 Prosjektarbeidet

Jeg skulle ha to uker med prosjektarbeid, der jeg skulle ha fokus på de stille barn. Siden behovene til ett åringer og to åringer er litt forskjellige, valgte jeg å ha fokus på de fire to åringene. Ett åringene ble i en viss grad påvirket av dette prosjektarbeidet, gjennom at to åringene tok dem med inn i frileken. Målene i dette prosjektet tok utgangspunktet i rammeplanen (2011) sine fagområder.

Didaktiskplan

Rammer:

Tid: 2 uker

Voksne: 3-5

Barn: 10 barn, derav er det 4 som er 2 åringer.

Overordnet mål: *Barna skal erfare hvordan drama uttrykk kan brukes i leken og hverdagslivet, og styrke dermed sin personlige uttrykk.*

| Innhold (hva) | Arbeidsmåte (hvordan) | Mål (hvorfor) |
|--------------------|--|---|
| Bruke stemmen | Vi er ute, og bruker stemmen vår på forskjellige måter. For eksempel synge en sang eller si en regle de kan kjempe høyt eller kjempe lavt. Lyse toner, dype toner. Tempo: fort og sakte? | <ul style="list-style-type: none">• Utvikle en positiv selvoppfatning gjennom kroppslig mestring• Oppleve gode erfaringer med varierte og allsidige utfordringer |
| Leke verden | Vi lagrer en lekeverden, med utgangspunktet i en figur fra eventyret Gruffalo. | <ul style="list-style-type: none">• Utvikle toleranse og interesse for hverandre• Oppleve gode erfaringer med varierte og allsidige utfordringer og bevegelser• Opplev det å ta i bruk fantasi, kreativ tenkning og skaperglede |
| Figurteater | Samling med noen hånd dukker. Der vi skal ta utgangspunktet i en situasjon som jeg har observert på avdelingen. (Grunnhistorien er at tre dukker leker og den ene får ikke være med lenger.) | <ul style="list-style-type: none">• Opplev at kunst, kultur og estetikk bidrar til nærhet og forståelse. |
| Sang med bevegelse | Eks. «Det satt to katter på et bord», «bukkene Bruse», «andungen» og «Reven luske i bondens gård». (Dusje leken). | <ul style="list-style-type: none">• Utvikle en positiv selvoppfatning gjennom kroppslig mestring• Videreutvikle sin kroppsbeherskelse, grovmotorikk og finmotorikk, rytme og motoriske følsomhet |

| | | |
|-------------------|--|---|
| | | • Blir kjent med bøker, sanger, bilder m.m. |
| Lese bok/fortelle | Lese Gruffalo boka ved å bruke teknikker fra drama faget. (tempo, stemmebruk, pause, osv.). Eventuelt gå bort fra boka og bruke fortellerkunnskap. | • Blir kjent med bøker, sanger, bilder m.m. |

Ukeplan

| UKE 5 | Mandag 28 | Tirsdag 29 | Onsdag 30 | Torsdag 31 | Fredag 1 |
|-------|---------------------------|--------------------------------|------------------------|---|----------------------|
| | Lese bok. | Delt samling. Bruk stemmen. | Lekeverden. | Delt samling. Sang med bevegelse. | Lese bok/fortelle |
| UKE 6 | Mandag 4 | Tirsdag 5 | Onsdag 6 | Torsdag 7 | Fredag 8 |
| | Lese bok. Figurteater. | Delt samling. Lekeverden. | Sang med bevegelse. | Delt samling. Figurteater. | Lese bok. |

4.5 Observasjon av Sg2 på SATS 2

Metode: Beskjeden gjest

Dato: 28.01.13

Tid: 09.30-10.30

Barn: ca. 9 barn fra avdelinga + den andre avdelinga, ca. samme antall barn.

Voksne: Ca. 7 voksne.

Praksisfortelling

I dag skulle hele avdelingen på SATS igjen. Jeg satt meg ned med en gang igjen for å observere Sg2. Men jeg måtte hele tiden justere plasseringen min. Sg2 brukte hele rommet aktivt. For det meste lekte han for seg selv og observerte andre noen ganger. Men i løpet av tiden vi var der, hadde han jevnlig kontakt med andre barn og voksne. Det vises at de voksne er mer observante ovenfor han, ved at de tar kontakt med han, så fort han begynte å stå litt lenge på en plass igjen.

5. Drøfting

I år hadde jeg praksis på en småbarnsavdeling. Dette bekymret meg veldig. Har de stille barn på småbarnsavdeling? For spesielt for småbarn er det jo vanlig å stå og observere mye. Barn er engstelig for forskjellige ting, men blir vant til det etter hvert (Willems & Creswell, 2010). Så går det an å se om et barn er mer stille enn vanlig på småbarn? Jeg ventet ikke lenge med å presentere problemstillingen min, og jeg ble skremt. Når jeg spurte om de har et stille barn, så kom det veldig raskt et nei. Men så tenkte de seg om og fortalte om Sg2, som kanskje var litt stille, men ikke i den graden at det hadde noen negative konsekvenser i følge dem. Slik var det ikke i følge mine observasjoner, se kapittel 4.2.

5.1 Det stille barnet

Den første tanken jeg har fått, etter å ha observert Sg2, er det at han var som et spøkelse. Han var på en måte ikke riktig tilstede. Barn og voksne overså han, og han overså dem nesten i samme grad. Når han sprang gjennom rommet, ble han ofte sprunget på av andre barn. Som så veldig overraska ut, nesten som om de ikke har sett Sg2 før i det øyeblikket de krasjet. Voksne gikk rett forbi han, som om han ikke sto der. De tok kontakt med andre barn rundt. Jeg klarte nesten ikke å beholde min observerende rolle, men jeg gjorde det likevel, for å se hvordan det utviklet seg. Utenom den gangen hvor han lekte surra med førskolelæreren, gikk han alene. Han hadde ingen å leke med ellers. Han tok nesten ingen kontakt, og ingen av de andre tok kontakt med han. Han sprang for seg selv når han var aktiv.

Dette er noe som er veldig typisk, de stille barn havner i en slags gråsoner, uten at de voksne legger merke til det. Men hvorfor legger de ikke merke til det? Det var tre voksne og ni barn fra avdelingen på SATS. Det vil si tre barn per voksen. Det burde jo teoretisk sett ikke vært mulig å overse han i så stor grad som det skjedde den dagen. Men det skjedde, og det kan finnes forskjellige årsaker til dette. Jeg kom fram til at de to ansatte hadde for lukket blikk for å se han. Det vil si at de var veldig opptatt av enkelt barnet, som tok kontakt med dem, men de så ikke de andre rundt. Mens den pedagogiske lederen lekte med en stor gruppe barn, så hun så igjen ikke enkelt barnet utenfor denne aktiviteten. Sg2 havnet rett og slett i gråsonen mellom disse to, siden han ikke var så flinke til å søke om oppmerksomhet selv. Han prøvde å søke oppmerksomhet, som for eksempel når han satt seg foran den voksne, der Kj2 først satt, for å kaste erteposen sin med henne, men ingen av de tre reagerte når Kj2 satt seg foran han

igjen. Det er veldig rart at den voksne ikke reagerte på det. Dette ble uforklarlig for meg og min veileder. Det må ha noe med kompetansen å gjøre og/eller dagsformen til den voksne. For her viste jo Sg2 at han kunne søke om oppmerksomhet.

Hvorfor merket ikke de voksne på avdelingen, hvor alvorlig situasjonen egentlig var? For det er bekymringsverdig når barn er innagerende. Ved å være i kontakt med andre dannes vi som menneske, all utviklingsteorier legger vekt på viktigheten av det (Barsøe, 2010). En grunn til at de voksne ikke så det, kan være at det er så mye som skjer hver dag på en barnehage.

Utviklingen hos småbarn er enorme. I løpet av et år skjer det mye forandring i en barnegruppe. De lærer å gå, snakke, klatre, telle osv. I løpet av de sju ukene jeg var til stede, har det skjedd mange forandringer her og der. Det at barnet er svært formbare de første årene (Askland & Sataøen, 2000/2013), var veldig synlig for meg. Det måtte bare mindre tiltak til for å påvirke atferden til barna. For eksempel kunne vi se en forandring i barnegruppa, etter jeg tok opp min første observasjon på en avdelingsmøte (se kapittel 4.3). De voksne ble bevisst sin egen rolle ovenfor barnet, dette påvirket handlingene igjen. Så når Sg2 ble synlig for oss voksne, ble han automatisk synlig for de andre barn også. Men hvorfor er det slik?

Barn hører og ser oss hele tiden. Våre handlinger og væremåter blir grunnlaget for hvordan de oppfører seg selv. Så når vi ser det stille barnet, så ser de andre barna han også. Samtidig blir han mer attraktiv som lekepartner når han har en gode de andre ikke har. I dette tilfelle hadde han en god lek med en voksen, og det gjorde at de andre barna hadde lyst til å være med på den. Nå var det andre barn som observert han, og ikke omvendt.

De stille barn trenger vår oppmerksomhet

Som nevnt tidligere, så legger all utviklingsteorier vekt på viktigheten av kontakt med andre mennesker. Så når barnet får lite eller nesten ingen kontakt med andre, så går den i større eller mindre grad glipp av mye viktig i sin utvikling, men mange er ikke bevisst på hvor alvorlig det egentlig er. I en annen praksisbarnehage, på en storbarnsavdeling, snakket jeg med veilederen min om tematikken. Jeg fortalte at jeg så at de stille barn fikk minst oppmerksomhet, og svaret jeg fikk, overrasket meg. Hun fortalte meg at de må ta valg. Gi mer oppmerksomhet til de stille barn, eller de ville, som kan skade noen. Da må de prioritere de ville, på grunn av ressurs mangel. Det er skremmende at det er slik, men jeg ser problematikken. Tretti barn på fire voksne, der det var en stor andel spes.ped. barn. Alle voksne var ikke alltid der, grunnet andre oppgaver som for eksempel kjøkken tjeneste. Her må det skje en forandring i politikken, men barnehagen kan også gjøre noe. Tiltakene for å gjøre

de stille barn mer synlige, må komme så fort som mulig. På småbarnsavdeling har man tilgang til flere ressurser. Det er flere voksne per barn, i årets praksisbarnehage var det 3,3 barn per voksen. På småbarn har man en gylden mulighet til å forebygge noe, som kan føre til vanskeligheter senere i livet.

5.2 Dramapedagogisk kunnskap

Hvorfor er dramapedagogisk kunnskap så relevant i arbeidet med de stille barn? Heggstad (1998/2012) definerte drama på en fin måte, se kapittel 2.3. Gjennom drama kan vi blant annet lære å uttrykke oss på nye måter, og det er det jeg vil at de stille barn skal oppleve. Jeg selv fikk ikke muligheten til det før jeg var tjue år. Som fremtidig barnehagepedagog, vil jeg ta med meg denne erfaringen inn i yrke, og videreføre den til andre gjennom denne oppgaven. For i barnehagen legger vi grunnlaget til barns videre liv.

Prosjektarbeidet

I dette prosjektarbeidet hadde jeg spesielt fokus på barns medvirkning i henhold til Rammeplanen (2011), derfor hadde jeg lagt opp til åpne rammer og satset mye på improvisasjon. Så det ble mye forandringer i ukeplanen, men vi fikk gjennomført alt. Det var en del uforventete faktorer som påvirket prosjektarbeidet, som for eksempel kom det snø en dag vi skulle gjøre noe ute. Selvfølgelig ble barna mer opptatt av snøen enn opplegget mitt. Så jeg valgte å flytte det til senere på dagen, og lot barna nyte snøen på sin måte først. Senere brukte jeg snøen i opplegget mitt, for eksempel prøvde vi å finne spor i den, og undret sammen over hva slags spor musa fra eventyret lagde. Enn annen dag skulle vi ut og bruke stemmen vår, men så var noen andre avdelinger også ute. Slik at det antakelig ble for skummelt for det stille barnet. Denne gangen var han ikke med på å rope så høyt han kunne.

Improvisasjon er et begrep som i første omgang høres ut som noe uplanlagt. Noe som skjer her og nå. Men slik er det ikke. Det er en slags forberedt planløshet, og jeg merket at gode rammer er viktig for å gjennomføre et godt prosjekt. Rammene burde ikke være for åpne eller for stramme. Den dagen det kom snø, så hadde jeg gode balanserte rammer rundt opplegget, slik at jeg greide å improvisere med barna på en god måte, men den gangen flere avdelinger var ute, når vi skulle bruke stemmen, var rammene mine for stramme, slik at jeg mislyktes litt den dagen. Om jeg kunne fått muligheten, til å gå i skogen med barna, så hadde det kanskje fungert igjen.

Prosjektarbeidet varte i to uker. To uker er lite for å styrke et stille barns uttrykksmåte. Men, det har skjedd noe annet som ble veldig viktig; bevisstgjøring hos de voksne. De lærte mye om det stille barnet gjennom det jeg gjorde de ukene jeg var der. Gjennom prosjektarbeidet fikk de se arbeidsmåter for å styrke uttrykksmåtene til barna. Dette kan forklares ved Hendry og Kloep's (2003/2010) sin modell, som handler om interaksjon mellom ressurser, oppgaver og kontekst, se kapitel 2.2. Praksisbarnehagen blir da konteksten med tid, sted, andre personer og oppgaver. Jeg kom inn som en potensiell ressurs som ble påvirket av konteksten. Jeg fikk og ga oppgaver, og det skjedde en interaksjon mellom de potensielle ressurser og de potensielle oppgaver. Ressurssystemet mitt ble styrket. Samtidig påvirker jeg konteksten igjen, som andre personer. Deres ressurssystem fikk også tilført ressurser, ved at de var med i prosessen og fikk erfar disse. Så dette vil til slutt påvirke handlingene deres. Jeg synliggjorde det stille barnet, ved å ha fokus på det.

5.3 Barns mestring

I min første observasjon, ble det tydelig hvor passiv Sg2 var, se kapitel 4.2. Gjennom å ha prosjektarbeidet for kun fire barn, så var det lett å ha fokus på enkelt barnet. Alle de fire barn hadde helt forskjellige personligheter. De generelle hovedtrekkene beskrev jeg i kapittel 4.1. «Det satt to katter på et bord» falt spesielt i smak for denne gruppen. Det å vente på tur og det å vise seg frem for meg og de to som ventet, så ut til å være spesielt stas. Dette kunne jeg se i de spente ansiktene når de satt på bordet, den engasjerte kroppsholdningen og det at de spurte meg flere ganger om å leke den igjen. Det å stå fram og presentere noe for andre er veldig viktig. Gjennom hele skolegangen, må man stå fram foran klassen og presentere noe. Og noen må fortsette med det i voksenlivet. Jeg selv hatet dette i alle de 16 årene jeg var nødt til å gjøre det, men gjennom dramafaget har jeg blitt mer trygg på meg selv. Dette kan beskrives med mestringsmodellen. Ved å mestre noe, får man en trygghet og nye ressurser. Desto flere ressurser man har, desto mer avanserte oppgaver kan løses. Det er mange som sliter med presentasjons angst. Så jeg mener at vi allerede må sørge for mestring av å presentere noe for andre, så tidlig som mulig. Jeg valgte å ta denne aktiviteten inn i et lite grupperom, der ingen kunne forstyrre oss. Jeg så at det var god balanse mellom angst og risiko, og trygghet og kjedsomhet. Dette så jeg på tilbakemeldingen barna sendte meg gjennom kroppsspråket og det verbale. Denne balansen er viktig, for å oppleve mestring. Derfor valgte jeg å gjennomføre dette på grupperommet. Om jeg ville har gjennomført det på avdelingen med en gang, der det

var mange flere personer og forstyrrelser, så kunne opplegget blitt for skummelt. Og jeg kunne oppnådd det motsatte av mestrings følelsen. Angst og frykt for nye utfordringer.

For å ivareta mestringen, må man ikke gå for fort frem. Det er viktig å ta steg for steg. Hvis jeg ville hatt muligheten til å jobbe mer med denne barnegruppa, så ville jeg lekt den leken på et grupperom, frem til jeg ser at det begynner å bli kjedelig og risiko følelsen holder på å forsvinne. Da kan man gå videre og leke leken på avdelingen, i frileken. Og ettersom det begynner å bli ufarlige, kan man ta den med i en samlingsstund, der man har flere tilskuere. Men, det er alltid viktig å vare observante, og se likevekten mellom angst og risiko, og trygghet og kjedsomhet. Slik at man ivaretar mestrings følelsen, og dermed får barn som føler seg trygge.

I praksisbarnehagen året før, så leken annerledes ut. Det var 30 barn, mellom fire og seks år, som skulle leke samme leken, to og to foran resten av gruppa. Noen valgte å ikke delta, og de fleste som deltok så litt mer redde ut enn trygge. Derfor tviler jeg på at de har fått en god mestrings følelse ut fra dette opplegget. Derfor er det alltid viktig å observere og vurdere prosjektarbeidet sitt, slik at man kan legge bedre til rette til det neste opplegget.

5.4 Konsekvenser

I dette prosjektet var jeg veldig bevisst på de etiske retningslinjene og reflekterte rundt mine metoder. Dette bidro til at jeg oppnådde en god del positive konsekvenser i dette prosjektet. Min bakgrunn gjorde at jeg ble veldig engasjert, og dette engasjementet ble smittsomt for de involverte. Personalet ble mer bevisst over sin rolle ovenfor barnet og fikk erfare hvordan man kan bruke dramapedagogisk kunnskap i barnehagen. Mora til Sg2 ble og veldig engasjert, og spurte både meg og de andre på avdelingen om hva vi gjorde. Noen ganger forklarte jeg henne også hvorfor, og da ble hun nesten rørt. Før jeg avsluttet praksisen, tok hun meg til side og takket meg for det jeg gjorde. Sg2 fikk oppleve nye måter å uttrykke seg på, gjennom at han ble mer synlig for oss voksne, ble han også mer synlig for de andre barna. Noe som er en bra start for utviklingen hans. For som jeg har sagt før, så trenger vi samspill med andre, for å utvikle oss.

Kilder

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blick. Samspillobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andersen, E.S. & Schwencke, E. (2001). *Prosjektarbeid – En veiledning for studenter*. (4. utgave, 1. opplag i 2012). Bekkestua: NKI forlaget
- Askland, L. & Sataøen, S.O. (2000). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. (3. utgave, 1. opplag i 2013). Oslo: Gyldendal akademisk
- Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Barnehageloven. (LOV-2010-06-18-26). (2013). Lastet ned fra: <http://www.lovdata.no/all/tl-20050617-064-001.html#2>
- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen. Veier ut av låste atferdsmønstre*. Oslo: Kommuneforlaget
- Braanaas, N. (1985). *Dramapedagogisk historie og teori*. (5. utgave i 2008). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Drama – dramapedagogikk (2013, 28. februar). I *Store norske leksikon*. Lastet ned fra: <http://snl.no/drama/dramapedagogikk>
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere. En innføring*. (3. opplag i 2011). Oslo: Universitetsforlaget
- Gjervan, E.K., Gladsø, S., Hovik, L. & Skagen A. (2005). *Dramaturgi. Forestillinger om teater*. (3. opplag i 2010). Oslo: Universitetsforlaget
- Heggstad, K.M. (1998). *7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. (3. utgave i 2012). Bergen: Fagbokforlaget
- Hendry, L.B. & Kloeb, M. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. (4.opplag i 2010). Oslo: abstrakt forlag
- Liset, M.S., Myrstad, A. & Sverdrup, T. (red.). (2011). *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der*. Bergen: Fagbokforlaget
- Pedagogikk. (2013, 27. februar) I *Store norske leksikon*. Hentet fra: <http://snl.no/pedagogikk>

- Rammeplan for barnehagen.* (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Sæbø, A.B. (1992). *Drama i barnehagen.* (3. utgave, 2.opplag 2012). Oslo:
Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (3. opplag i
2011). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* (2. utgave, 1. opplag i 2012). Oslo:
Gyldendal akademisk
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning – mer en ord ...* (3. opplag 2011). Bergen: Fagbokforlaget
- Willets, L. & Creswell, C. (2010). *Å bekjempe sjenanse og sosial angst hos barn.* Trondheim:
Tapir Akademisk Forlag

