

Eventyrlig formidling

-Rom for fantasi og lek



Masteroppgave i Barnekultur og kunstpedagogikk

Fagfelt: Litteratur

MKMOP5900 – Masteroppgave

Trondheim, våren 2019

Caroline Kvalvik Woldstad



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

Jeg ser nå tilbake på to innholdsrike år med fordypning i barnekultur og kunstpedagogikk. Det har til tider vært utfordrende, men aller mest givende og læringsrikt. Jeg er takknemlig for muligheten til utenlandsoppholdet ved Syddansk Universitet i Odense – en opplevelse og erfaring jeg ikke ville vært foruten. Tusen takk til Dronnings Mauds Minne Høgskole og Syddansk Universitet for et godt samarbeid som gjorde dette mulig.

En spesiell takk går til barnehagen som stilte med rom til disposisjon, og takk til barnegruppen som ville delta i prosjektet. Uten dere hadde ikke prosjektet vært mulig. Takk for et fint samarbeid, positive tanker og oppmuntrende ord gjennom prosessen. Dere har betydd mye for meg.

En som fortjener en stor takk, er min veileder Ellen Karoline Gjervan. Takk for kunnskapsrike veiledninger som har bidratt til personlig og faglig utvikling. Du har møtt meg med engasjement, latter, varme og kloke ord. Det har jeg satt pris på i stunder av fortvilelse.

Jeg vil også takke medstudenter for et godt samarbeid og selskap. Sammen har vi stått i det og kommet oss i mål. Dere har vært uvurderlige. En ekstra takk til Marte Kristine Lyster Ryen som delte oppholdet i Odense sammen med meg. Takk for alle gangene du ble med på eventyrlige arrangement i H.C Andersens fødeby – de var det noen av. Jeg setter stor pris på at det vennskapet vi har fått.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som har til tross for frustrasjon og glede, møtt meg med støtte og forståelse.

Caroline Kvalvik Woldstad, Mai 2019

Sammendrag

Barnehagens rom og det fysiske miljøet kan ha påvirkning på oss mennesker som oppholder oss der daglig. Det kommer stadig ny forskning som belyser viktigheten av miljøet og materialer rundt oss. Med en kunstpedagogisk tilnærming til feltet har formålet med studien vært å se nærmere på hvordan scenografiske rom, med inspirasjon fra teateret, kan understøtte barns lekekultur i eventyrformidling. Jeg har ikke til hensikt til å se på hva barn lærer, men heller hvordan vi som pedagoger i et samfunn med større læringssyn ivaretar og gir plass til barns egen lekekultur.

Studien bygger på en kvalitativ tilnærming til feltet med aksjonsforskning i fokus. Sammen med 4 barn har jeg gjennomført ulike aksjoner hvor eventyret og lekens egenverdi står sentralt. Aksjonsforskningen vil bidra til nye innfallsvinkler og nytenkende måter å tenke rom, lek og fortelling på.

Funnene gir innsikt i hvordan skillet i tredelings begrepet «kultur for, med og av barn» kan virke utydelig etterhvert som rommet og leken utvikler seg. I barnas lekende uttrykk i møte med et scenografisk rom laget for barn oppstår det lekverdener, og scenografien kommer til live. Fra et rom uten tilhørighet og betydning til et rom med estetiske rammer for lek og formidling, har personalet ved forskningsbarnehagen blitt inspirert til en kunstpedagogisk praksis som også vektlegger rom. Scenografisk arbeid kan gi rom for nytenkende måter å formidle eventyr på samt berike barns lekekultur i estetiske og sansbare rammer.

Innholdsfortegnelse

1: INNLEDNING	9
1.1. BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLINGEN.....	10
1.2. STUDIENS AKTUALITET OG HENSIKT	11
1.3. TIDLIGERE FORSKNING	14
1.4. PROBLEMSTILLING	17
1.5. BEGREPSAVKLARING.....	18
1.6. PROSJEKTETS KONTEKST	19
1.7. OPPGAVENS STRUKTUR	20
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	21
2.1. MUNTLEGE FORTELLINGER I BARNEHAGEN.....	22
2.1.1. EVENTYR – ET HISTORISK TILBAKEBLIKK.....	24
2.1.2. EVENTYR SOM SANSEINTRYKK	25
2.2. BARNEKULTUR OG LEKEKULTUR	27
2.2.1. LEK OG SOSIAL KOMPETANSE	29
2.2.2. BARNES EGEN LEKEKULTUR	29
2.2.3. MIN ROLLE I LEKEN	31
2.2.4. EVENTYRLIG LEK.....	32
2.3. BARNEHAGENS FYSISKE MILJØ	33
2.3.1. REGGIO EMILIA: ROMMET SOM 3. PEDAGOG	34
2.3.2. MILJØETS BETYDNING FOR BARNES LEKEKULTUR.....	35
2.3.3. ROM MED, FOR OG AV BARN.....	37
3. METODE	39
3.1. KVALITATIV TILNÆRMING.....	39
3.2. AKSJONSFORSKNING.....	40
3.2.1. HERMENEUTISK FORTOLKNING	42
3.2.2. HERMENEUTISK SPIRAL	43
3.3. FREMGANGSMÅTE FOR AKSJONSFORSKNING.....	45
3.3.1: VALG AV INFORMANTER.....	45
3.3.2. INNSAMLING OG BEHANDLING AV DATA	46
3.3.3: OBSERVASJON	47
3.3.4. FOTOGRAFI.....	49
3.4. STUDIENS GYLDIGHET	49
3.5. FORSKNINGSETISKE UTFORDRINGER.....	51

4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN:.....	53
4.1. FRA INSPIRASJON TIL PRAKSIS: STARTPUNKTET	53
4.2. AKSJON 1: FRA «LOFTET MED DET RARE I» TIL «SCENOGRAFISK ROM».....	55
4.3. AKSJON 2: EVENTYRFORMIDLING	58
4.4. AKSJON 3: BARNES LEKEKULTUR I MØTE MED SCENOGRAFISK ROM.....	63
4.5. OPPSUMMERENDE KOMMENTARER	68
5. DRØFTING	69
5.1. ROM FOR BARNES LEKEKULTUR.....	69
5.1.1. ROM FOR MED OG AV BARN.....	72
5.2. FRA SCENOGRAFISK ROM TIL SCENOGRAFISK LEKVERDEN	74
5.2.1. I DIALOG MED ROMMET.....	75
5.3. NYSKAPENDE MØTER MED EVENTYRFORMIDLING.....	76
5.3.1. EVENTYRFORMIDLING FOR, MED OG AV BARN.....	78
5.4. NOEN FORUTSETNINGER FOR Å JOBBE SCENOGRAFISK	80
6. AVSLUTNING	83
6.1 VIDEREFØRING AV PROSJEKTET	86
LITTERATURLISTE	87
VEDLEGG:	91
1: FELTNOTAT 1: OBSERVASJONER I HVERDAGSROMMET.....	91
2: FELTNOTAT 2: EVENTYRFORMIDLING.....	93
3: FELTNOTAT 3: MALE- OG TEGNEAKTIVITET.....	94
4: FELTNOTAT 4: LEK I TROLLETS HULE.....	95
5: FELTNOTAT 5: EVENTYRFORMIDLING ETTERFULGT AV LEK	95
6: FELTNOTAT 6: FOTOGRAFERING AV SCENOGRAFISK LEKVERDEN.....	96
7: FELTNOTAT 7: LEK I TROLLETS HULE.....	97
8: FELTNOTAT 8: LEK I TROLLETS HULE.....	98
9: INTERVJU MED RIKKE JAHN SVINDING:	99
10: SAMTYKKESKJEMA TIL FORELDRE/FORESATTE	103
11: SAMTYKKESKJEMA TIL BARNEHAGEN.....	106
12: SAMTYKKESKJEMA TIL INFORMANT I ODENSE	108
13: KVITTERING FRA NSD.....	111
14: BILDER FRA PROSESSEN.....	113
15: BILDER AV SCENOGRAFIEN	119
16: BILDER FRA EVENTYRLIG LEK	134
17: BARNAS FOTOGRAFIER AV SCENOGRAFIEN	140

1: INNLEDNING

Det var en gang...

Skogen, det ensformige ville i skogen, har satt sitt stempel på oss, vi ble et stykke av samme natur. Vi elsker den som den er, sterk og tungsindig.

Når solen gikk ned, bredte ensomheten og stillheten seg over de lange moer, tyst og tett. Det var, som om de ikke våget å trekke pusten, som om skogen lå i stille, taus forventning. Da hamret det i vårt hjerte. Vi ville ha mer, - vi tigget og ba om eventyr, sterke ville eventyr, for oss fattige barn.

Og skogen ga oss eventyret.

Stort og stilt kom det smygende, som på bløte lydløse kattedepper. Alt som før sto forstenet stille, begynte å røre på seg.

Der borte springer en fjellknaus frem. Undring og angst samlet seg om den: Den fikk øyne... tok til å lee på seg.. vandret i stående stillhet like mot oss! Og vi frydet oss i angsten, vi elsket den!

Det var skogtrollet. I sitt eneste store øye bar han frem for oss all den uhygge og redsel, alt det gull og glimmerglans, som vår barnesjel forlangte.

Vi ville skremmes – og vi ville trosse! Så små vi var, ville vi tirre ham, hugge han i helen og røve gullet hans. Men aller helst ville vi ha det lysende øye, som han hadde i pannen. Hvem skulle tro at det stygge skogtrollet eide et slikt øye!

Inne i det øyet glitret og lyste det som den klare dag, midt i mørke natten. Hva du før gikk forbi og ikke tenke på, lå så vidunderlig lysende i det. Skogbekken rislet med sølvkjær og sølvklare toner, granen blomstret med rødme kongler, og selv den fattige mose på stenknattene svulmet for deg av en rikdom og farveprakt, så du kastet deg inn til den i gråt, som til et mors bryst.

Du stille, dype skog, vi elsker deg som du er; sterk og tungsindig.

... Og skogtrollet da! Som kommer labbende med hodet høyt over tretoppene «Bø, bø!».

«Skogtrollet» (Kittelsen, 1892).

Når jeg leser teksten «Skogtrollet» av Theodor Kittelsen, leser jeg den fra et barneperspektiv, med tanker om hva som går gjennom et barns kropp og sinn når de hører fantastiske eventyr. Vi vil skremmes, og vi vil trosse! Selv om vi er små *skal* vi ta trollet, og vi vet vi *kan*. Trollet beskrives med dystre ord, men også med vakre ord. Ja, det er skummelt, men det er skremmende vakkert. Kittelsens beskrivelser av skogen og trollets habitat har slått rot i nordmenns indre billeddannelse, og kommer til live når vi befinner oss i en spesifikk type natur som kan beskrives som «trolsk». Trolsk stemning, en helt spesiell stemning som minner oss om de fantastiske eventyrene og trolldom. Og vi elsker å befinne oss i den magien. Trollet har på

mange måter blitt et nasjonalt symbol og figur her i Norge. Vi kan takke poeten, skaperen og kunstneren Theodor Kittelsen for hans illustrasjoner av trollet slik vi kjenner det; stort som et fjell, med hale, nese som et kosteskaft, langt skjegg og hår med trær og mose i. Han har vært av stor betydning for hvordan vi ser for oss trollets utseende som er blitt nært knyttet opp mot den norske naturen. Trollet har vært en del av vår kultur og kulturarv i mange generasjoner – ja trollet har blitt en nasjonalskatt. Hvordan trollet fremstilles og videreformidles til dagens barn varierer, men trollet og eventyret er fortsatt en sentral del av barnekulturen. Denne oppgaven presenterer en undersøkelse av sammenhengen mellom rom, lek og eventyrformidling i barnehagen. Gjennom kunstneriske- og kunstpedagogiske metoder har jeg skapt et rom i barnehagen for fantasi og lek som del av barns møte med eventyrformidling. Jeg er inspirert av de beskrivelser vi finner i eventyrene, og de indre billeddannelser og referanser både jeg og barna sitter med i skapelsen og utformingen av rommet. Jeg vil i denne oppgaven belyse aktuell teori, presentere anvendt forskningsmetode og på et teoretisk grunnlag analysere og drøfte funn basert på et prosjekt utført i en barnehage.

1.1. Bakgrunn for problemstillingen

Som både barn og voksen har jeg vært fascinert av trollet som karakter og fenomen, noe jeg som barnehagelærer ser at dagens barn også er. Trollet og eventyrets magi har vært et sentralt fokus i masterprosjektet min fra starten av. Med denne masteren ønsker jeg å inspirere til en kunstpedagogisk praksis og kaste lys over rommets betydning i barnehagens pedagogiske virksomhet. I denne oppgaven benevner jeg en kunstpedagogisk praksis som en praksis hvor kunstfagene aktivt er en del av den pedagogiske virksomheten. I en kunstpedagogisk praksis kan man i større grad gi barn tilgang til, og muligheten til å utforske og leke seg med ulike materialer og verktøy, støtte dem i deres estetiske uttrykk og hjelpe dem å bearbeide inntrykk og skape mening gjennom kunst, kultur og kreativitet.

Grunnen til valg av tema bunner i min genuine interesse for eventyr og det fysiske miljøet vi mennesker befinner oss i. Jeg har arbeidet i barnehage siden 2010, og jobbet samtidig som jeg studerte til barnehagelærer i perioden 2014-2017. Da jeg ble ferdig utdannet barnehagelærer med kunstfaglig profil søkte jeg meg direkte til masterstudiet i barnekultur og kunstpedagogikk som jeg er ferdig med i 2019. I løpet av disse utdanningsperioden har jeg besøkt ulike barnehager og gjort meg observasjoner og skrevet praksislogger som har økt min interesse for rom og lek. Som barnehagelærerstudent har jeg også deltatt på undervisning og hatt praktiske oppgaver som belyser viktigheten av det fysiske miljøet vi befinner oss i. Vi har satt opp

teaterforestillinger og jobbet aktivt med å skape fantastiske rom for opplevelse og fortellinger for små barn. Dette har bidratt til ytterligere inspirasjon, kunnskap og kunstfaglige teknikker og metoder som jeg har anvendt i masterprosjektet mitt. Det å se hvor engasjerte barn blir ved å tre inn i en magisk verden har gitt meg inspirasjon til å skape et slikt univers i barnehagens rom – med inspirasjon fra eventyrets verden.

Eventyr har en plass i alle kulturer, og en av verdens mest kjente kunsteventyrforfattere kommer fra Odense i Danmark; Hans Christian Andersen. Når jeg fikk mulighet gjennom masterstudiet til å dra på utveksling et semester til Odense, så ønsket jeg å benytte meg av sjansen til å lære mer om Danmarks arbeid med eventyr for barn. I Odense var jeg så heldig å få kontakt med Rikke Jahn Svinding, formidlingskoordinator på barnekulturhuset Fyrtøjet i Odense. På barnekulturhuset Fyrtøjet jobbes det systematisk med H.C Andersens eventyr. Barnefamilier, skoler og andre institusjoner deltar på aktiviteter som historiefortelling, teaterimprovisasjon, billedkunst og lek. På Fyrtøjet er det romlige eventyrinspirerte installasjoner som barna får leke og utfolde seg i. Fyrtøjet arrangerer blant annet kreative workshop og levende fortellinger i installasjonen som tar utgangspunkt i det aktuelle eventyret. Dette har jeg blitt veldig inspirert av, og med utgangspunkt i det kommet frem til tema for mitt prosjekt: *Eventyrlig formidling: Rom for fantasi og lek*. Med inspirasjon fra lek- og formidlingsmetodene fra barnekulturhuset i Odense ønsker jeg å utforske nyskapende møter med eventyrformidling i et scenografisk rom i barnehagens fysiske miljø. Prosjektet tar utgangspunkt i Asbjørnsen & Moes eventyr «Askeladden som kappåt med trollet».

1.2. Studiens aktualitet og hensikt

Jeg vil kort presentere en tidslinje for hvordan barn, barndom og barnekultur har utviklet seg i Norge og redegjøre for barns medvirkning i mastergradsprosjektet mitt. Teorien som presenteres i dette delkapittelet sier noe om mitt syn på barn og deres deltagelse i skapelsen av et scenografisk rom hvor eventyrformidling er del av barns egen kultur.

Barn og barndom har ikke alltid vært anerkjent som noe betydelig. Det var først ved fremveksten av skolevesenet og i økende grad med den moderne barndommen at vi kunne snakke om egen kultur for barn hvor blant annet kunst hadde barn som spesifikk målgruppe (Jæger, Hopperstad & Torgersen, 2016, s.18). Korsvold skriver at på slutten av 1800-tallet i den vestlige verden var det barns arbeid som preget barndommen, men barnarbeidet tok her

slutt ved inngangen av 1900-tallet. Skolebarndommen oppsto i velferdsstatens epoke. Barn deltok på organiserte fritidsaktiviteter og de yngste barna har fått en barnehagebarndom. Kvinner begynte også å jobbe, noe som endret familieforholdet. Gjennom barndomsdiskurser, altså diskusjoner, refleksjoner og utsagn om barn og barndom, skapes meninger om hvordan barndom skal forstås. Politikken har stor rolle i diskursene, noe som påvirker hvordan samfunnet, familien, barnehagen, skolen og fritiden blir forstått og diskutert. Forståelsen av hvordan barn skal være har konsekvenser for arenaene barndommen utspiller seg på (Korsvold, 2016, ss.15-16). Barndommen har utviklet seg fra å være et fenomen i et samfunn med barnearbeid og et syn på barn som mennesker som ikke er ferdig utviklet, til en forståelse av barndom som egen kultur og barn som medmennesker. Berit Bae skriver om metaforene «human beings» og «human becomings». «Human becomings» er et syn på barn som stadig må forandres til noe de ikke er. Dette synet tilhører fortiden til. Det nye barndomssynet «human beings» handler om å møte barnet her-og-nå som individer med følelser, tanker og meninger. Barn skal møtes som medmennesker, og ikke med et fokus om hva de en gang skal bli (Bae, 2016). Barndommen er nå definert som en fase i livet. Det er en sosial og kulturell prosess hvor barnet blir formet innenfor barndommens «rammer», men barnet har en demokratisk stemme og er selv aktør i sin barndom. Barndommen defineres til de vilkårene barnet har vokst opp under, og sin egen forståelse av oppveksten, de tanker og følelser et barn har (Korsvold, 2016, s.21). Jeg tillater meg å påpeke at barndommen ikke er lik for alle. Vi blir alle blir født med forskjellige forutsetninger, og får dermed ulikt innhold. Jeg skal ikke gå noe mer inn på dette, men vil runde av med at barndommen generelt har fått mer felles struktur i Norge. Barnet sees på som aktivt og skapende, som et kompetent menneske med rettigheter til å uttrykke seg og bli hørt (Korsvold, 2016, ss. 189-190). I prosjektet mitt har barnas tanker og meninger vært av betydning for utvikling av det scenografiske rommet. Barnas lekekultur står sentralt i studiet, og det har derfor vært viktig for meg å inkludere barna i prosjektet hvor deres egen lekekultur skal utfolde seg. Vi lever i et demokratisk samfunn, og barnehagen er intet unntak. Det står nedfelt i barnehageloven at barn har rett til medvirkning. Det vil si at barn har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens virksomhet ved å være aktiv deltagende i planlegging og vurdering (Barnehageloven, 2005, § 3). Her mener jeg at barnehagens fysiske miljø bør være et punkt for barns medvirkning i barnehagens virksomhet. Barna tilbringer store deler av dagen sin innenfor barnehagens rammer, og dermed bør det være rom for påvirke hvordan miljøet de befinner seg i kan utformes. Jeg mener barnehagens rom kan i stor grad påvirke både sinnsstemning, inspirasjon, kreativitet og lek til store og små.

I denne studien har jeg valgt å se på eventyrformidling og barns lekekultur opp mot barnehagens fysiske miljø. Barns lekekultur og eventyr opplever jeg som fenomener med stor grad av egenverdi. Vi lærer mye av å leke og lese, som blant annet kognitive ferdigheter samt kroppslige. Vi kan tilegne oss grunnleggende menneskelige ferdigheter, men også faglige. Men i bunn og grunn så leker vi, leser eventyr, hører musikk, drar på teater eller ser film fordi det gir oss noe. Det har verdi i seg selv – *egenverdi*. Egenverdi har et sentralt fokus i masteroppgaven min. Jeg vil ha fokus på egenverdien i eventyret og i leken for barna. Jeg ser på det som aktuelt da læringssynet har fått stor plass i dagens samfunn. Allerede tidlig i barnehagen skal den pedagogiske praksisen ha en nytteverdi for barna. Nytteverdien gror som ugress inn i kunstneriske prosesser, og alt skal begrunnes med hva barna egentlig lærer av dette. Jeg vil påpeke at det er vanskelig å skille nytteverdien fra egenverdien, man får ikke det ene uten det andre. Poenget mitt er at jeg ikke har forsket på hva barna har *lært* ved å skape rom for eventyr og lek. Fokuset har vært på hvordan det scenografiske rommet understøtter barns lekekultur og de voksnes eventyrformidling, og hvordan vi kan arbeide med rom, lek og fortelling i barnehagen som institusjon.

Eventyrformidling kan være et bidrag og inspirasjon til kultur for, av og med barn. Ser vi til *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*, så skal en kunstpedagogisk praksis bidra til at barna blant annet får møte et mangfoldig samfunn og tidsepoker gjennom ulike kunstneriske og kulturelle uttrykk. Dette kan blant annet være litteratur, eller mer spesifikt eventyr. Gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet skal personalet imøtekomme barnas egen tradisjons- og barnekultur (Rammeplanen, 2017, s.51). Det kan oppleves som et uklart skille på hva som egentlig definerer en kunstpedagog. En selvforståelse og en yrkesforsåelse blir på sin plass for å kunne definere hvem kunstpedagogen er. Det finnes ingen fasit på hva kunstpedagogen kan, hvilket ansvar den har eller hva barna/elevene egentlig lærer, men det må være en pågående refleksjon om perspektiver, bakgrunner og muligheter (Angelo, 2014, ss.22-24). Ulike faktorer spiller inn på hvem en kunstpedagog er, og det er av betydning hvilket syn man har på seg selv og yrket. Det kan være et indre dilemma med seg selv, men kan også være en ytre dilemma med institusjonen. Teoretisk sett kan en med barnehagelærerutdanning med kunstfaglig profil kalle seg en kunstpedagog. Men hvordan man velger å praktisere og hvilken kvalitet det gir i arbeid vil være avhengig av hvilket syn man har på seg selv som pedagog, kunster og kunstpedagog. En definisjon av hva man betegner som kunst vil også være av betydning. I dette studiet benevner jeg meg selv som kunstpedagog – en pedagog som benytter kunstfagene i en (kunst)pedagogisk praksis. Barn og barndom er i kontinuerlig utvikling, og

dermed vil barnekulturen også være det. Men eventyret står fortsatt sterkt i barnekulturen, og leken vil nok aldri forsvinne til fordel for noe annet. Å tilrettelegge rom for lek basert på eventyr fungerer meget godt i barnekulturhuset Fyrtøjet. Men hvordan fungerte dette i kunstpedagogisk arbeid i barnehagen?

1.3. Tidligere forskning

Forskning på barnehagens fysiske miljø er relativt ungt. For å diskutere og underbygge fenomenet ønsker jeg å støtte meg til tidligere forskning. Thomas Moser og Heidi K. Olsen presenterer et systematisk litteratursøk om barnehagens fysiske miljø for tidsrommet 2000-2010, som er av interesse i mitt studie. Jeg vil påpeke at jeg har gjort et utvalg av tidligere forskning som jeg finner relevant, og derfor kan ikke dette ses på som en fullstendig oversikt.

Av 267 relevante referanser i søkeresultatene som Moser og Olsen gjorde, var det 34 treff på barns lek og oppvekstmiljø og 6 treff på fagområdet kunst, kultur og kreativitet (Moser & Olsen, 2012, s.291). Gjennom litteratursøket har Moser og Olsen identifisert områder hvor det mangler kunnskap, blant annet hvordan det fysiske miljøet påvirker barnas hverdag og hvordan de blir støttet eller hemmet i leken og andre hverdagsaktiviteter (Moser & Olsen, 2012, s.301). Gjennom mine litteratursøk om tidligere forskning finner jeg lite som treffer akkurat på mitt interessefelt, men en del som rører innom. Det nærmeste jeg har kommet som omhandler scenografisk arbeid i barnehagens fysiske miljø er et prosjekt i Danmark om kulturformidling i institusjonelle rammer hvor lek og fortelling sto sentralt. Prosjektet ble ledet av Kulturprinsen, som er et utviklingscenter for barnekultur, beliggende i Viborg. Kulturprinsen arbeider med kulturtilbud og nye formidlingsmetoder i forhold til barn, unge og kultur (Toft, 2014, s.7). Prosjektet heter «*Den levende fortællingens rum*», og ble iverksatt i 2007, hvor ønsket var å skape et rom hvor en fortelling holdes i live gjennom generasjoner av barn. Målet var å ta i bruk alle sanser til å stimulere barn, samt lære av og med barn om estetikk, fortelling og barnekultur. Som en del av å inkludere barna i prosjektet dro de på tur og samlet gjenstander de fant interessant. Disse gjenstandene skapte felles opplevelser og fantasier, og ble brukt til utforming av rommet. I prosjektet var det det voksne som skapte og utformet rommet som skulle danne et utgangspunkt for barns fortellinger. De rammene som rommet skapte til barns fortellinger var ønskelig å gå i «arv» til neste barnegruppe på avdeling. Derfor var det barna som skulle begynne på skole som deltok i prosjektet, og som skulle føre arven videre til den kommende skolegruppen, når de selv går fra barnehage til skole.

Blant visjonene i prosjektet var å skape et magisk rom på grunnlag av barns fortellinger og opplevelser, og muligheten for å arbeide sensorisk og scenografisk i daginstitusjoner (Toft, 2014, s.13-14).

Med tanke på å jobbe scenografisk i barnehagens rom vil jeg trekke frem Kim Rasmussens artikkel hvor han skriver om grensen mellom «places for children» og «Children's places». Rasmussen diskuterer de miljøene som er skapt for barn av voksne, som kan være lekeplasser, barnehager og skoler, men påpeker at barn oppholder seg der det oppleves meningsfullt for dem. «Children's places» blir i artikkelen brukt som betegnelse for å forklare at barn ikke bare henvender seg til steder som tilbys av voksne, men at barn også skaper steder selv (Rasmussen, 2004, s.115). Gunilla Lindqvist bok «*Lekens muligheter*» vil også være av relevans for mitt prosjekt og min drøfting. Lindqvist skriver om en lekpedagogikk hvor de estetiske fagene har hovedrollen. Lindqvist har gjennom tidligere studier sett at de estetiske fagene påvirker, beriker og har en sammenheng med barns lek. Hun har hovedsakelig tatt for seg drama og litteraturkunnskap i studiet hvor temaarbeid står sentralt. I doktorgradsavhandlingen sin gjennomførte hun didaktiske forsøk og utviklet lekpedagogiske tilnæringsmåter der barn og voksne kan ta del i en felles lekekultur, noe som kan ses tett opp mot mitt prosjekt (Lindqvist, 1997, s. 13-14).

Jeg vil til slutt presentere søk jeg har gjort angående kunstfagenes plass i barnehagen og skole. Med henvisning til forskrifter og lover om barn og barndom kan vi se en utvikling der det oppleves at det stilles strengere politiske krav til læring allerede i barnehagen. Dette kan resultere i at fagområder som kunst, kultur og kreativitet kommer i andre rekke, eller at kunstfagene sees på som et verktøy for å tilegne seg kunnskap, som vil resultere i at kunstfagenes egenverdi forsvinner. Hvilken pedagogisk praksis og tilnærming man har til kunstfagene i barnehagen blir dermed avhengig av hvem den pedagogiske lederen er og hva den definerer seg som. De kulturelle forestillingene pedagogen har om barn og barndom vil være av betydning i møte med barn i kreative og kunstneriske prosesser. Ved siden av hjemmet er barnehagen blitt en av de viktigste barndomsarenaen. Barnehagen skal bidra til at alle barn får en god barndom og en god start på livet. Barnehageutviklingen er i stadig endring, og i dagens kunnskapssamfunn har læring og utdanning fått større plass. Barnehagen skal være et miljø hvor barna får en helhetlig læring og bred kompetanse på en rekk områder, og skal dermed legge grunnlaget for livslang læring. Helhetlig læring innebærer blant annet kunstfagene (Kunnskapsdepartementet, 2009, ss. 10-11). Selv om det ser veldig fint ut på papiret så er det

ikke en selvfølge at det er slik i barnehagens praksis. I rapporten «*Alle teller mer*» fra 2009 kom det frem gjennom evalueringer av rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver at de estetiske fagene har i større grad havnet i skyggen av fagområder som er mer rettet mot skolen og de «grunnleggende ferdighetene». Det vil si at de som deltok i undersøkelsen har oppgitt at barnehagen er mer opptatt av blant annet tall og bokstaver (Østrem, m.fl., 2009, s.28). I stortingsmelding 41 «*Kvalitet i barnehagen*» ønsker departementet i større grad et mangfoldig personalet i barnehagen. De ønsker at personer med ulik faglig bakgrunn skal jobbe sammen for å gi et mer helhetlig læringskultur. Her blir kunstfaglige pedagoger nevnt som et eksempel. De skal ikke erstatte pedagogene, men bidra til en mer samlet kompetanse i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.32). På hvilken måte skal man følge opp det lover og forskrifter skriver om barnehagens arbeid med kunst, kultur og kreativitet når det er slik at færre faktisk arbeider med det fagområdet i barnehagen og at det blir satt i skyggen av læringssynet? På bakgrunn av dette ser jeg på det som aktuelt å belyse på hvordan rommet kan være et av flere bidrag til å berike kunst- og kulturopplevelser i sammenheng med eventyrformidling barnehagen.

For å oppsummere så fant Moser og Olsen i sitt litteratursøk at det blant annet manglet forskning på hvordan det fysiske miljøet påvirker barns hverdag og lek (Moser & Olsen, 2012, s.301), samt at rapporter og evalueringer av *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* viser at de estetiske fagene havner mer og mer i skyggen. Rom, miljø, kunstfag og estetikk har mye til felles, og dermed ble studiet til Toft i samarbeid med Kulturprinsen som omhandler det fysiske miljøet, barns fortellinger og sensorisk og scenografisk arbeid i daginstitusjoner viktig forskning videre i prosjektet om scenografiske rom (Toft, 2014, s.13-14). Rasmussen diskuterer «Places for children» og «Children's places» som jeg vil bruke i drøfting av scenografisk arbeid sammen med Lindqvists teorier om lekpedagogiske ideer som tar utgangspunkt i barns lek, kultur og litteratur.

1.4. Problemstilling

Med utgangspunkt i mitt besøk på barnekulturhuset Fyrtøjet i Odense, ønsker jeg å bringe inspirasjonen til barnehagens praksis ved å se nærmere på arbeid med rom, lek og eventyrformidling i barnehagens fysiske miljø. Å konstruere et scenografisk rom med muligheter for å møte eventyret med hele kroppen har vært en skapende og undersøkende prosess i seg selv, og mye av det empiriske materialet ligger til grunn i nettopp dette. Men selve rommet får først betydning og kommer til live i møte med barna. Problemstillingen blir derfor følgende:

«På hvilken måte kan det scenografiske rom understøtte barns lekekultur i eventyrformidling?»

For å nærme meg problemstillingen vil jeg gjennom et kunstpedagogisk aksjonsprosjekt skape et scenografisk rom hvor eventyrformidling og barns lek står sentralt. Sammen med en gruppe barn skal jeg formidle eventyret «*Askeladden som kappåt med trollet*», og gjennom kunstneriske prosesser ønsker jeg å få tilgang til barnas indre billeddannelser i sammenheng med eventyret. Barnas indre bilder, tanker og refleksjoner ser jeg på som viktige faktorer for at det scenografiske rommet nettopp skal kunne understøtte deres egen lekekultur. Jeg vil foreta aksjoner som forhåpentligvis vil kunne svare på problemstillingen. Fokuset mitt vil være på sammenhengen mellom det fysiske miljøet og barns lekekultur med inspirasjon fra eventyret. På den ene siden skal jeg observere hvordan scenografisk rom med utgangspunkt i eventyrets verden understøtter barns lekekultur i eventyrformidling, og på den andre siden skal jeg være formidler av eventyr som inspirasjon til barnas lekekultur. Ved å observere og være en delaktig voksen vil jeg kunne få et innblikk i hva som fungerer, og hva som ikke fungerer. Barna kan også ha ideer til elementer i rommet som de savner. Dette blir informasjon av betydning for å kunne heve nivået og det scenografiske rommet enda et hakk. Jeg vil forhåpentligvis også få innblikk i hva som fungerer bra, som viktig informasjon i videre arbeid. Disse observasjonene blir styrende for forskningsdata, analyse og drøfting av funn.

1.5. Begrepsavklaring

I dette delkapittelet vil jeg presentere sentrale begrep fra problemstillingen. Jeg vil redegjøre for hva jeg, understøttet av teori, legger i begrepene scenografiske rom, barns lekekultur og eventyrformidling.

Scenografiske rom

Scenografiske rom er en romlig iscenesettelse hvor barna gis mulighet til å tre inn i et univers med hele kroppen og alle sanser. I dette prosjektet var den romlige iscenesettelsen inspirert fra eventyrets verden. Ifølge Hansson handler iscenesettelse om mer enn ytre pynt. Det handler om å gi et bevisst og sansbart form til et innhold, som f.eks. et rom i barnehagens fysiske miljø. Iscenesettelse har en mer estetisk dimensjon i begrepet enn hva f.eks. tilrettelegging kan ha. Iscenesettelse retter søkelyset mot en estetisk manipulering av omgivelsene, og har en sterkere form- og uttrykksside enn når vi tilrettelegger (Hansson, 2016, s.149-150). Det er et sansbart og estetisk rom for lek som tar inspirasjon fra teaterets scenografier. Det scenografiske er, ifølge Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen, ofte et utgangspunkt for et forestillingsarbeid. På teater arbeider scenografer og teatergruppen bevisst med rom og scenografi for å skape «det fiktive rommet», og man kan derfor si at måten man bruker rom og scenografi på kan anses som dramaturgisk virkemiddel (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s.195). Iscenesettelsen og scenografien tar utgangspunkt i et spesifikt eventyr, men hvilke inntrykk og impulser barna tar i bruk og uttrykker i leken står fritt.

Barns lekekultur

Barnekulturen kan deles inn i 3 kategorier; kultur for, med og av barn (Jæger, Hopperstad & Torgersen, 2016, s.13). Disse begrepene vil jeg redegjøre for i teorikapittelet. Barns lekekultur vil jeg plassere under kulturen barna har seg i mellom, altså kultur av barn. Leken står sentralt i barns egen kultur, og den kan kjennetegnes ved at den er fri fra de voksnes kontroll. Det er barna som har makten i barns egen lekekultur. Maria Øksnes og Einar Sundsdal skriver at lekekulturen inneholder et spekter av uttrykksformer. Dette kan være sanger, fortellinger, gåter, vitser og lekende aktiviteter. Et kjennetegn i disse aktivitetene er at barn uttrykker seg kroppslig, muntlig og sosialt gjennom dans, sang, lyder og så videre. Aktivitetene kan også kjennetegnes ved at de er spontane. Ifølge Øksnes og Sundsdal kan barns lekekultur speile den kulturen barnet vokser opp i (Øksnes & Sundsdal, 2018, s.68-69).

Eventyrformidling

Eventyrformidling er i prosjektet her de voksnes formidling av eventyr for barn, med barn og av barn. Som voksen skal jeg formidle, altså viderebringe Asbjørnsen og Moes eventyr «*Askeladden som kappåt med trollet*» til en gruppe barn som utgangspunkt og forhåpentligvis inspirasjon til barnas egen lekekultur. Ifølge Aud Sæbø kan man gjennom eventyrformidling glede seg over fortellingens egenverdi og være i et felles nå med en gruppe barn (Sæbø, 2010, s.209). Formidlingen innebærer blant annet høytlesning fra eventyrbok og gjenfortelling av eventyret. For at det skal være formidling mener jeg at man bør kunne fange barnas oppmerksomhet og ta de med inn i fiksjonens verden.

1.6. Prosjektets kontekst

Prosjektet ble utført i en barnehage jeg har godt kjennskap til gjennom mange år. Både barn og voksne har jeg gode relasjoner til, noe som både har positive og negative konsekvenser for forskerrollen. Jeg har blitt utfordret til å tre til side som ansatt, og ta på meg forskerbriller. Forskningen har gjerne pågått dager hvor jeg halve dagen har vært i forskerrolle, og resten av dagen har vært på jobb. I prosjektet deltok 4 barn mellom 3-5 år.

Barnehagen er et bygg på ett plan, med fire avdelinger. To småbarnsavdelinger, og to storbarnsavdelinger. I midtre del av barnehagen befinner det seg kontorer, lagerrom og et felles kjøkken seg. På kjøkkenet er det langbord hvor barna på storbarnsavdelingen spiser frokost. Dette rommet kan deles med glassdører, noe som gjør at det faktiske kjøkkenet kan separeres fra resten av rommet. Den andre halvdel består av stor gulvplass, med bord til bordaktiviteter, og en sofa plassert ved bokhyllen til lesestunder. Det brukes også til å se film, høre musikk etc. på whiteboard, og rommet innbyr til at man kan danse og boltre seg der. Dette betyr at kjøkkenet blir en god del brukt til å dele opp barnegruppen, og flere barn kan i løpet av en barnehagehverdag ha oppholdt seg der. Over dette «lekerommet» på kjøkkenet ligger barnehagens loft. På loftet finner vi to mindre lagerrom som er stengt av med dører, og et medium stort rom som har innsyn ned til kjøkkenet. Det er denne delen av loftet barna definerer som selve «loftet», og her har barn tidligere hatt muligheten til å være i mindre grupper på 2-4 barn, for å distansere seg og gis mulighet til å «leke i fred». Problemet med «loftet», slik jeg velger å se det, er at det også har blitt brukt som semi-lagringsplass. Når barn leker på et slikt område, hvor ting egentlig er ment for lagring, blir det rot i materialet, og rommets førsteinntrykk virker lite estetisk. Med litt omorganisering av materialet og lagringsplass, ser jeg muligheter til å bruke loftet som rom til scenografisk arbeid. På den måten kunne jeg skape

et rom i barnehagen som barn fortsatt kan bruke for å distansere seg fra resten av barnegruppa og leke i mindre grupper. Samtidig skape et sansbart og estetisk rom som understøtter barns lekekultur som ledd i eventyrformidling.

1.7. Oppgavens struktur

Kapittel 2

Kapittelet presenterer teoretiske perspektiver som forskningen min har tatt utgangspunkt i, og som kan underbygge fenomenene i min studie. Kapittelet inneholder teorier med utgangspunkt i problemstillingens begreper; Rom, barns lekekultur og eventyrformidling.

Kapittel 3

Metodedelen redegjør for aktuell forskningsmetode, forskningsfeltet og de praktiske aksjonene jeg har benyttet meg i barnehagens praksis for innsamling av data. Jeg vil redegjøre for studiens gyldighet, samt etiske vurdering opp mot studiet.

Kapittel 4

I analysekapittelet vil jeg presentere og analysere mine funn. Jeg trekker frem hovedpoeng i ulike observasjoner jeg har gjort meg som jeg mener kan svare på problemstillingen min. Jeg vil underveis i analyse av funn knytte det opp mot forskningsprosessen for å vise hvordan jeg har gått frem.

Kapittel 5

Her vil jeg drøfte mine funn opp mot teorier og tidligere forskning. Jeg trekker ut essensen av det jeg mener er representativ for å svare på problemstillingen.

Kapittel 6

Kapittelet inneholder konklusjon og avsluttende ord for masteroppgaven. Jeg redegjør for hvordan mine funn kan være aktuell og bidra til ny kunnskap, samt peker på videre forskning.

2. TEORETISKE PERSPEKTIVER

Per, Pål og Espen Askeladd...

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere relevant teori som kan bidra til å forstå og besvare problemstillingen min. Noe av teorien anser jeg som grunnlagsteori som har til hensikt å avklare og presisere elementer jeg anser som betydningsfulle. Teorier som barnekultur, lekekultur og miljøets betydning på lek vil bidra til analyse og drøfting av funn. På bakgrunn av prosjektets forløp i en norsk kommunal barnehage, vil jeg først presentere hva styringsdokumentet *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* sier om det fysiske miljøet, lek og kunst, kultur og kreativitet.

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver under barnehagens formål og innhold, står det skrevet at barnehagens innhold skal være allsidig, variert og tilpasset enkeltbarnet og barnegruppen. Barnehagen skal være en arena hvor barn får leke og utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. Som et bidrag til barns allsidige utvikling skal arbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse, kommunikasjon og språk sees i sammenheng med hverandre (Rammeplanen, 2017, s.19).

Barnehagens fysiske miljø skal være trygt og utfordrende og gi barna allsidige bevegelseserfaringer. Personalet skal utforme det fysiske miljøet slik at alle barn får muligheter til å delta aktivt i lek og andre aktiviteter, og slik at leker og materiell er tilgjengelig for barna (Rammeplanen, 2017, s.19)

Videre sier Rammeplanen at barnehagen skal ha et stimulerende miljø som støtter barn i deres lekelyst, utforskertrang, læring og mestring. I barnehagen skal barna bli introdusert for nye situasjoner, temaer, fenomener, materialer og redskaper som bidrar til meningsfull samhandling. Vi må anerkjenne barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær, og legge til rette for at barn får undersøke, oppdage og forstå sammenhenger ved å bruke hele kroppen og alle sanser i sine læringsprosesser (Rammeplanen, 2017, s. 22).

«I barnehagen skal barna få mulighet til å erfare ulike formidlingsmåter av tekster og fortellinger, som kilde til estetiske opplevelser, kunnskap, refleksjon og møter med språk og kultur» (Rammeplanen, 2017, s.48). Gjennom å jobbe med litteratur i barnehagen gis barn mulighet til å møte et mangfold av eventyr, fortellinger, sagn og uttrykksformer som kan oppleves som spennende, og skape glede ved høytlesning. Personalet oppfordres til å bruke varierte formidlingsformer (Rammeplanen, 2017, s.48-49).

Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling. Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre. (Rammeplanen, 2017, s.20)

Ved å arbeide med fagområdet kunst, kultur og kreativitet i barnehagen kan barns opplevelser med kunst og kultur legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid. Kunstfaglige prosesser kan stimulere barns nysgjerrighet, utvide deres forståelse og bidra til undring og skaperglede. Det er barnehagens oppgave å legge til rette for barns videreutvikling i kreative prosesser og uttrykk (Rammeplanen, 2017, s.50-51).

2.1. Muntlige fortellinger i barnehagen

Muntlige fortellinger, eller eventyr, kan kategoriseres som kultur for barn om det er en voksen som formidler eventyr til barna, men det kan også ses på som kultur med barn da vi sammen kan være i et eventyrlig fellesskap. Muntlige fortellinger kan også være kultur av barn gjennom leken og deres egne fortellinger. Eventyr, eller andre muntlige fortellinger kan dermed ses på som kultur for, med og av barn. Ingvild Olaussen skriver at muntlige fortellinger er en naturlig del av barnehagehverdagen og kan ofte være grunnlaget for lek. Barn og voksne kan i et lekent samspill skape spennende fortellinger. Olaussen kommenterer at vi allerede som barn lærer oss å strukturere en fortelling eller historie, noe som kan begrunnes i at der mennesker er sammen deles kulturens fortellinger, og nye fortellinger oppstår (Olaussen, 2015, s. 67).

[...] Så hørte de at det trampet så tungt at jorden skalv, og da skjønnte de jo at her var det nok troll som var på ferde. [...] I det samme så de trollene komme settende, og de var så store og digre at de var jevnhøye med furutoppene. Men de hadde bare ett øye sammen alle tre, og det skiftes de om å bruke. De hadde et hull i pannen som de la det i, og så styrte de det med hånden. Det var han som gikk først som brukte det, og de andre holdt fast i ham. «Småguttene som traff trollene på Hedalskogen» (Asbjørnsen & Moe, 1974, s.57-58).

Som barn husker jeg hvordan eventyret satte i gang noe i meg. Gjennom de muntlige fortellingene kunne jeg ikke lenger støtte meg til det visuelle fra TV og andre medier hvor det visuelle var fokuspunktet. Gjennom eventyret fikk jeg tatt i bruk min fantasi og bildeskaping på et helt annet nivå. Det var ingen fasit, noe som var befriende på en måte. Gjennom Asbjørnsen & Moes eventyr «*Småguttene som traff trollene på Hedalskogen*» kunne jeg utvikle nye referanserammer på både utseende og egenskaper til troll. Det viser seg gjennom

flere eventyr, at troll kan være ulike. Det finnes store og små, troll med 3 hoder, tusser, nøkken, sjø- og skogtroll, og mange fler. På bakgrunn av hvorvidt man er blitt presentert for de ulike typer troll, vil ha noe å si for de indre bildene man danner seg når man høre ordet «troll». Jeg mener det er verdifullt for barn å kunne lytte til, distansere seg fra den visuelle verden vi lever i og utvikle sin indre bildeskaping og fantasi gjennom muntlige fortellinger i barnehagen. Det handler om å kunne skape flere referanserammer, berike leken og fantasien hos barna gjennom muntlige fortellinger. I dette kapittelet ønsker jeg å si noe om betydningen av eventyr og muntlige fortellinger i barnehagen.

Den muntlige fortellertradisjonen i den vestlige kulturkretsen består av myter, bibelfortellinger, eventyr, fabler, legender og sagn skriver Tone Birkeland, Ingeborg Mjør og Anne-Stefi Teigland. Et kjennetegn i slike fortellinger er at de ofte tematiserer allmennmenneskelige og eksistensielle vilkår, og dermed blir et uttrykk for en kulturs identitet og selvforståelse. Disse fortellingene refereres ofte til «Kulturbærende fortellinger» (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s.46). Ifølge Fridunn Tørå Karsrud har fortellinger har vandret mellom land og kontinenter som en kulturveksling i uminnelige tider. De menneskelige eksistensielle spørsmål er universelle, og vi kan derfor referere til den muntlige fortellingen som menneskehetens felles skattkiste.

De muntlige fortellingene vil på tross av det universelle spørsmålet være en del av en bestemt kulturkrets og bære preg av de verdier og kulturelle koder som gjelder der. Man kan derfor påstå at de kulturelle fortellingene er av betydning å formidle for barn slik at de skal forstå og finne sin plass i den kulturen og det samfunnet de vokser inn i. Formidling av dette fortellingsuniverset bør derfor være en del av barnehagens oppgaver (Karsrud, 2014, s.36).

Widar Aspeli skriver at å fortelle er noe annet enn å lese. En fortelling kommer til live og lever på en annen måte når den blir frigjort fra den skrevne teksten (Aspeli, 1996, s.18). Dette kan ses i sammenheng med begrepsavklaringen min om eventyrformidling at formidlingen skjer i det felles møte mellom barn, voksen og fortelling, og derfor har jeg i oppgaven her beskrevet at formidling skjer når man evner å ta med barna inn i fiksjonen. Videre skriver Aspeli at barnehagen har en muntlig formidlingstradisjon hvor barn forteller til barn, voksne til barn og barn til voksne. Når man først har lært seg en fortelling så forsvinner den ikke igjen. Det man derimot kan gjøre er å tilpasse fortellingen for lytterne, men selve kjernen når frem. En forteller som er fri fra teksten har mulighet til å oppnå øyekontakt med mottakerne, og man kan oppleve deres engasjement eller mangel på engasjement. Aspeli skriver at man blir selve fortellingen ved å bevege seg rundt og dramatisere, spille på barnas reaksjoner og utsagn og skape en stemning. På den måten kan barna også ses på som medskapere til fortellingen. Vi kan fortelle

en fortelling med ulikt språk, skriver Aspeli. Det kan være gjennom verbal språket, kroppsspråket og lek eller gjennom bilder. Å betrakte leken som fortelling betyr ikke nødvendigvis at barna ønsker å fortelle oss noe. Lek er en del av barns væremåte, og det kan være for seg selv og sin meningsskapning at barnet evt. leker eventyret i etterkant av en formidlingssituasjon (Aspeli, 1996, s.18-20).

2.1.1. Eventyr – et historisk tilbakeblikk

Eventyr står sterkt i kulturen vår, og fenomenet eventyr finnes i alle kulturer. Birkeland, Mjør og Teigland skriver at eventyr bærer preg av myter og religion i det samfunnet de tilhører, og har mange fellestrekk med andre fortellingstyper. I vår kultur kan vi dra koblinger til blant annet norrøn mytologi hvor skipet Skibladner har fellestrekk med skipet som går like godt i lufta som på vannet i «*Askeladden og de gode hjelpere*». Eventyr er en del av det vi kaller folkeminne eller folklore. Det startet som muntlige fortellinger og ble på et tidspunkt en del av skriftkulturen vår. I Norge skjedde dette i nasjonalromantikken og norsk nasjonsbygging frem mot 1900. Det var i første rekke Peter Chr. Asbjørnsen (1812-85) og Jørgen Moe (1813-82) som sto for nedskrivning av eventyr i Norge. Når vi leser og hører eventyr fra Asbjørnsen og Moe, så sitter vi ofte igjen med en bonderomantisk og urnorsk følelse. Ifølge Birkeland, Mjør og Teigland henger dette sammen med at nedskrivningen skjedde i en tid som var svært viktig i etableringen av en norsk nasjonal identitet, og spesielt det norske bondesamfunnet som blir positivt fremstilt i eventyrene. Eventyrene har vandret rundt i hele verden og blir fremstilt ulikt i nasjonale fortellingstradisjoner. Dette gjelder også eventyrillustrasjonene. I Norge er det Erik Werenskiold og Theodor Kittelsen som står sterkt i den visuelle eventyrtradisjonen. Ifølge Birkeland, Mjør og Teigland har de begge hatt mye å si for hvordan vi oppfatter eventyrene da norsk bondekultur, landskap og miljø har hatt stort fokus. De begge har også dannet norm for hvordan troll og eventyrfigurene ser ut. Det er Kittelsen som presenterte utseende til troll for det norske folk, og siden har trollet sjeldent endret utseende. Gjennom illustrasjoner ble eventyr i større grad også mer populært for barn (Birkeland et al., 2018, s.47-48). Innledningsvis kommenterte jeg hvordan Kittelsens illustrasjoner av skogen og troll har slått rot i nordmenns indre billeddannelse. Jeg beskrev det vi kan kvalifisere som «trolsk» når vi går turer i skog og mark. Med bakgrunn i at norsk bondekultur, landskap og miljø påvirket Kittelsen og Werenskiolds eventyrillustrasjoner og at nedskrivning av eventyr skjedde i nasjonalromantikken kan man dra koblinger til kulturen jeg har vokst opp i, og de eventyrene jeg har blitt fortalt i min oppvekst har dannet et grunnlag og en slags «taus kunnskap» for de indre bildene jeg har

av skogen og trollets habitat. Dette kan komme til syne i det scenografiske rommet. Trollet som fenomen og dens hjem kan se helt annerledes ut i en annen verdensdel.

Ørnulf Hodne skriver at folkeeventyr, kunsteventyr og andre eventyrsjangre ble skrevet for voksne og deres familier. De ble ofte brukt som et verktøy for å «skremme», og fortellingen var som regel moralisert. Eventyr kunne før i tiden settes i sammenheng med oppdragelse. Gjennom eventyrene kunne man reflektere over menneskelige handlinger og verdigrunnlag. Eventyrene som ble nedskrevet gjenspeilet ofte det samfunnet som en levde i (Hodne, 1998. s. 197-199). Ifølge Birkeland, Mjør og Teigland var eventyr en tradisjonell fortellingskultur barn og voksne hadde sammen. Det fantes ingen egne versjoner som var mildere eller mer «barnevennlige», da man ikke mente at barn trengte egne versjoner. I Norge endret synet på barn og barndom seg på 1800-tallet, og på den tiden kom de aller første eventyrbøkene for barn. Asbjørnsen og Moes «*Eventyrbok for barn*» kom ut i 1883. På 1800-tallet falt altså to europeiske tendenser sammen: Nasjonsbygging og etablering av den moderne barndommen. Skolesystemet ble utbygget og folkeskole ble obligatorisk i 1889, og eventyrbøkene som ble publisert kom i grevens tid da det var stort ønske om mer lesestoff for alle (Birkeland et al., 2018, s.55).

2.1.2. Eventyr som sanseintrykk

Vi opplever og erfarer med kroppen og sansene våre – og litterære tekster og muntlige fortellinger er intet unntak. Å få sanselige og kroppslige erfaringer med eventyret har vært et av mine poeng ved å lage et scenografisk rom. Å møte eventyret gjennom ulike modaliteter kan være en interessant måte å erfare tekst og litteratur på. Eva Maagerø og Elise Seip Tønnesen skriver at kunstfag og lek bidrar til en mer kompleks måte å erfare på. Barn er mottakelige for alle modaliteter og er ikke så styrt av det muntlige. Det å kunne møte barn i kunstneriske prosesser via kropp og andre modaliteter er en stor del av det kunstpedagogiske. Å tegne, synge, dramatisere, spille og bevege seg rytmisk er bare noen av barns naturlige væremåte og inngang til å erfare, oppleve og skape mening på. Det er flere modaliteter som spiller inn i måten vi skaper mening på. I menneskelig aktivitet vil det alltid være et samspill mellom flere modaliteter i meningsskapning (Maagerø og Tønnesen, 2014, s.18). Kunstfag og lek bidrar til en mer kompleks måte å erfare på, og i et scenografisk arbeid gis barn mulighet til å gå inn eventyret med hele seg. Det scenografiske består av mange ulike modaliteter. Gjenstandene og virkemidlene på sin side i form av gips, maling, lys og dekorasjoner – altså iscenesettelsen, og på den andre siden de menneskelige relasjonene som dramatiserer, interagerer, synger og

beveger seg rytmisk. Olaussen skriver at våre sanseinntrykk er med å gir liv til fortellinger da fortellinger ikke bare omhandler visuelle bilder, men hele sanseapparatet. Våre indre bilder kan nemlig også bestå av bilder som omfatter følelser, lyder, lukter og smaker. Vi kan også gi form til opplevelser og inntrykk gjennom fortellinger. Ved å fortelle, eller leke ut fortellinger har vi muligheten til å prøve ut tanker, perspektiver, følelser og erfaringer i en sosial sammenheng. Gjennom fortellinger kan vi forstå både oss selv og andre (Olaussen, 2015, s.68-69).

Som barnehagelærer har jeg observert hvor stor plass trollet har i norsk kultur, og dermed kan eventyr og troll blant annet være et godt utgangspunkt når man jobber med litteratur og kulturformidling gjennom scenografisk arbeid. Fortellinger kan være et møtepunkt mellom barn og voksne ifølge Olaussen. Kulturfortellinger som eventyr kan ses på som en dynamisk aktivitet der fortellingen blir til mellom forteller og publikum. Barna kan tillate seg å komme med utsagn knyttet til eventyret som gjør noe med eventyret og måten man forteller den på. Et eksempel kan være barns evne til å se det komiske i situasjoner den voksne ikke anså som «morsomme». Vårt levde liv, erfaringer og sanseinntrykk er med på å forme og gi liv til fortellingen (Olaussen, 2015, s.69). Slik jeg oppfatter det bør den voksne som formidler være lydhør og oppmerksom på barnas utsagn og uttrykk, spesielt om fortellinger og eventyr ligger som grunnlag for videre arbeid eller prosjekt i barnehagen. Barnas utsagn og meninger kan være med på å berike innholdet, eller se gammelt stoff fra ny vinkel.

Når fortellingene kommer til live i leken låner gjerne barn en av de fiktive karakterene. Det er gjerne de karakterene som er tydelige og som kan drive leken og handlingen fremover barna adapter til leken, skriver Ingvild Alfheim og Cecilie D. Fodstad. Litteraturen kan bli brukt som underholdning i blant annet lek for å flykte inn i andre verdener. Dette er noe skjønnlitteraturen og lek har til felles – at noe er «på liksom» (Alfheim & Fodstad, 2014, s.18-19). Slik jeg ser det kan eventyret gi rammer til barnets fantasi og lek på barnets premisser. Som nevnt over vil barnets levde liv forme og gi liv til fortellingen, og dermed kan de indre bilder og sanseinntrykk som oppstår være fri for de voksnes makt og kontroll. Det barnet uttrykker gjennom lek i etterkant er på barnets premisser og preferanser. Ifølge Alfheim og Fodstad tillater barnelitteraturen oss til å bevege oss mellom virkeligheten og et nytt univers. I denne balansen mellom fantasi og virkelighet kan vi i barnehagen skape en felles fiksjonskontrakt og en «illusjon» av eventyr inne i barnehagen ved hjelp av fortellinger. Eksempelvis til jul så lar vi nissen eksistere som en fjern skygge gjennom fortellingens elementer. Han etterlater spor og

gaver etter barnehagens stengetid. Slike fiksjonskontrakter skaper spenning, engasjement og fascinasjon (Alfheim & Fodstad, 2014, s.90).

2.2. Barnekultur og lekekultur

Jeg vil delkapittelet om barnekultur og lekekultur si noe om barns lekekultur opp mot scenografiske rom. Teorien som presenteres vil jeg bruke i drøfting om barns lekekultur er blitt ivaretatt i prosjektet. Jeg vil til slutt presentere teori om den voksnes deltagelse i barns lek.

Når vi snakker om eventyr og barnelitteratur, så snakker vi om en viktig del av barnekulturen. Kultur er et mangfoldig begrep som kan handle om religion, livssyn, verdier og holdninger, men også om kunst, litteratur og en spesifikk gruppe mennesker. Det er barnas rett til å delta og skape sin egen kultur. Vi som har forlatt barnekulturen kan ikke bestemme hva som er «kult» og ikke. Dette er forbehold de barna som lever i sin barndom, her-og-nå. Barn gir uttrykk for hva som gir mening til dem, og i en barnehagesammenheng handler det om barns medvirkning og rett til medbestemmelse om å integrere dette i barnehagekulturen. Vi skal ikke legge alt ansvar på barna av den grunn, vi har et ansvar som fagpersoner å skape best mulig barndom for alle barn (Jæger, Hopperstad & Torgersen, 2016, s.11). Barnekulturen kan sees på noe som gjøres, skapes og omskapes, og kan derfor fortelle noe om barndommen til dagens barn. Begrepet barnekultur sier noe om produktene og opplevelsene som tilbys. Det er noe annet enn hva som tilbys voksne, og barnekulturen kan dermed kun eksistere i kraft av barn og barndom. Begrepet barnekultur kan deles inn i 3 underbegrep; kultur for, med og av barn. *Kultur for barn* er den voksenproduserte kulturen. Det handler gjerne om kulturformidling, og den voksne blir en kulturformidler til barna. Her inngår kategorier som litteratur, teater, konserter, TV, filmer etc. Kultur for barn eksisterer gjerne utenfor barnehagens grenser, men blir ofte uttrykt som en kulturell opplevelse i barnehagen. *Kultur med barn* er når barn og voksne møtes i et fellesskap. Her deltar begge på samme prinsipper. Det kan være aktiviteter inne teater, musikk, leker og spill hvor barn og voksne medvirker sammen. Kultur med barn kjennetegnes gjerne ved gjensidig respekt og interesse *Kultur av barn* kan forstås som det barn har sammen, en felles opplevelse uten innblanding fra de voksne. Barns egen kultur er ikke pedagogisk, men en erkjennelsesprosess. Fantasien og det emosjonelle spiller stor rolle i barns egen kultur. Ofte kan kultur for barn ha en innflytelse på kulturen av barn, men det er det som oppleves meningsfullt barna uttrykker. (Jæger et al., 2016, ss.13-16). Aspeli skriver at skillet mellom barnekultur og barns egen kultur ligger i de voksnes kulturytringer beregnet på barn og den kulturen barna har

seg i mellom uten at de voksne er til stede eller involverer seg. Barnas egen kultur kan inneholde elementer som egentlig ikke er beregnet på barn. Aspeli skriver at vi som voksne på ta dette på alvor, og forholde oss aktivt til det (Aspeli, 1996, s. 31).

I kultur av barn står leken og lekens egenverdi sentralt. Å definere lek kan oppleves som krevende da det finnes mange ulike teorier, syn og definisjoner. Det er et mangfoldig fenomen som de fleste har kroppslige og sanselige erfaringer med. Brian Sutton-Smith skriver at ulike fagdisipliner som pedagogikk, psykologi, sosiologi, historie, filosofi, drama kan se på leken gjennom ulike briller og aspekter. Noen studerer det kroppslige, noen studerer oppførsel, noen det kognitive, noen studerer selve opplevelsen og andre studerer språk – leken som fenomen står sentralt, selv om fokuset på lekens egenskaper og verktøy varierer. Sutton-Smith skriver at det er i fagdisipliner inne kunst og litteratur at lekens fokus hovedsakelig handler om å være en spire til kreativitet (Sutton-Smith, 1997, s.6-7). Slik jeg forstår det Sutton-Smith skriver, handler det om lekens egenverdi – å leke for lekens egen skyld. Barn leker fordi de synes det er gøy, og det gir en indre motivasjon. Ifølge Øksnes og Sundsdal kan lekens egenverdi kjennetegnes som den leken som gir barna mer lyst til å leke. Den representerer moro og forlystelse, og gir lekelyst i barnehagen (Øksnes & Sundsdal, 2018, s.29). Faith Gabrielle Guss skriver at «leken er både en prosess og en sinnsstemning. Når vi hengir oss til den, slipper vi vår dagligdagse mentalitet og kan eksistere i en annen virkelighet, som vi selv forestiller oss, iscenesetter og opptre i» (Guss, 2015, s.31).

Mitt fokus i forskningsprosessen er ikke å se på hva barn lærer i leken, men heller på hvordan det scenografiske rommet understøtter barns lekekultur, og la barna tre inn i en annen virkelighet med hele kroppen.

2.2.1. Lek og sosial kompetanse

Selv om jeg i denne oppgaven har fokus på lekens egenverdi, vil jeg kort si noe om hva slags kompetanse leken kan gi. Ellen Birgitte Ruud skriver at sosial kompetanse er en grunnleggende egenskap for å kunne omgås andre på en god måte. Det innebærer å ha relasjonelle ferdigheter for å kunne kommunisere, planlegge, samarbeide og gjennomføre ideer sammen med andre. Dette er noe barna kan opparbeide og tilegne seg gjennom å være delaktig i fantasi- og rollelek. Slike grunnleggende menneskelige ferdigheter som nevnt over sees på som livskompetanser som gjør at man mestrer tilværelsen på en bedre måte (Ruud, 2012, s.18). Ikke alle barn tolker lekesignal på en god måte, og kan derfor ende opp med å bli stengt ut av lek, velge å ikke oppsøke lek med andre barn eller få roller som er lite krevende, som hund eller baby. Dette kan resultere i at kompetanse på blant annet kommunikasjon og samarbeid blir svekket. Ifølge Ruud kan rollelek gi barn muligheter til utvikle sine evner innen konfliktløsning, språkutvikling, fantasi og kreativitet, motoriske ferdigheter og psykologiske aspekter. Jeg skal ikke gå dypere inn på pedagogisk arbeid med å fremme disse ferdighetene, men ønsker å belyse at leken er allsidig og at barn kan tilegne seg viktig kompetanse. Ruud påpeker at rollelek også gir barn en unik mulighet til å selv planlegge en aktivitet, da dette er noe de voksne i all hovedsak ellers gjør på andre områder i et barns liv. I leken er det barna som har makten. Men vi voksne må være oppmerksomme på at denne makten ikke misbrukes til å undertrykke og utestenge andre barn (Ruud, 2012, s.21-22).

2.2.2. Barns egen lekekultur

Margareta Öhman, skriver at flere filosofer og læremestere mener at kulturen fødes og utvikles gjennom lek. Kultur av barn blir sett på som en erkjennelsesprosess hvor fantasien og det emosjonelle står i fokus. Barns lek står sentralt i barns egen kultur, og Öhman påpeker at leken er menneskets første kulturelle uttrykk. Å leke vil være betydningsfullt for om og hvordan vi senere skaper og tolker andre kulturelle uttrykk (Öhman, 2012, s.72). Det Öhman sier om leken som barns eget kulturelle uttrykk er at barn, og mennesker generelt, læres opp i den kulturen som omgir oss. Barnehagen er en institusjon som har en egen kultur, og formidler kultur. De inntrykk barn tar imot gjennom ulike kulturelle uttrykk transformeres og omskapes til kunnskap gjennom leken. Dette for å gjøre den begripelig, håndterlig og meningsfull. Leken kan dermed ses på som en kulturytring som skapes av barn og sammen med andre barn. De skaper den for seg selv og hverandre, noe som setter fokus på barns egen kontroll og makt (Öhman, 2012, s.75). Slik Öhman skriver det, kan barnekultur av barn være fri for de voksnes kontroll. Her er det barna som bestemmer selv hva som oppleves meningsfullt for dem, men ofte bunner leken

i levde erfaringer. Jeg vil konkludere med at barns egen lekekultur er kultur av barn og karakteriseres som spontan og gøy, og med en gang pedagoger bruker leken som et verktøy er den ikke lenger av barn, men for og/eller med barn. Det betyr ikke at leken ikke lenger virker gøy eller givende for barn, men de voksne har en form for styring og makt som jeg mener barns egen lekekultur er fri for. Det blir derfor et slags paradoks på hvorvidt et scenografisk rom skapt av voksne kan ses i sammenheng med barns egen lekekultur.

Flemming Mouritsen skriver at barns lekekultur kan kjennetegnes via uformelle sosiale nettverk og gjennom trading fra barn til barn (og i noen tilfeller fra voksen til barn). For at det skal være barns lekekultur krever den barns deltagelse og utøvelse i samsvar med deres ferdigheter og uttrykksformer. Barns lekekultur eksisterer ikke i en bestemt form som et produkt, men kommer til syne gjennom barnas uttrykk (Mouritsen, 1996, s.17). Mouritsen skriver videre at begrepet lekekultur kan forstås i bred betydning. Ikke bare skal det forstås i sammenheng med det vi betegner som *lek*, med kulturen inneholder også et bredt spekter av estetiske uttrykksformer som sanger, regler, gåter, vitser osv. I barnas lekende aktiviteter finner vi også estetiske uttrykksformer som er språklige, kroppslige og sosiale i form av f.eks. rytmiske «erte-regler». For barn kan slike uttrykk ses på som både lek, fortelling og tøys. Lekekulturen eksisterer her-og-nå og er en betydningsfull faktor i barnelivet (Mouritsen, 1996, s.49). Slik jeg forstår det er barns lekekultur mangfoldig og kompleks, og jeg mener den bør bli tatt på alvor, nettopp på grunnlag av hvor sentral den er og hvilken betydning den har for barns liv.

Lindqvist presenterer en arbeidsmåte som kan minne lekens bevegelige form. *En lekpedagogisk arbeidsmåte* – en arbeidsmåte som bygger på felles trekkene mellom lek og kultur. I en lekpedagogisk arbeidsmåte bruker pedagogen metoder og verktøy fra de estetiske fagene bevisst hvor de ulike kunststartene støtter hverandre. Pedagogen har et åpent syn på kunst og kultur, og de ulike estetiske uttrykksformer kan kombineres. I pedagogikken er det en sammenheng mellom reproduksjon og produksjon, men at man sammen søker og skaper nye betydninger og sammenhenger i stedet lære bort kunnskap på et flatt nivå. Vi både tolker og omformer kunnskap og erfaringer om verdenen, og gjennom lek og fantasi kan dette skje på et dypere nivå. Lindqvist skriver at barn tolker sine erfaringer gjennom leken og gjør verden levende og tydelig gjennom en fiksjon. Barnet kan øke sin bevissthet gjennom lek i form av både avstand og innlevelse. Barn og voksne kan i en lekpedagogisk tilnærming sammen øke bevissthet om verden ved å skape fiktive lekverdener, slik at man sammen skaper nye

betydninger og sammenhenger. Gjennom lek kan man se virkeligheten i et nytt lys, noe en lekpedagogikk med vekt på skapende aktivitet kan bidra med (Lindqvist, 1997, s. 88-89).

En lekpedagogisk tilnærming kan være veien å gå når fokuset er på å understøtte barns lekekultur. Slik jeg forstår det handler det om ta i bruk og gjøre seg bevisst på leken og kunstfagenes kjennetegn og verdier. Med en forståelse om at barn øker sin bevissthet gjennom lek kan man være i stand til å skape mening på et dypere nivå, som f.eks. i eventyrformidling ved å tilnærme seg teksten i en scenografisk og leken tilnærming.

2.2.3. Min rolle i leken

Som pedagog kan jeg ha ulike syn på min rolle og deltagelse i barnas lek. Jeg kan bevisst la barna leke i fred, uten innblanding av meg, eller jeg kan tre inn i leken og bruke situasjonen som et pedagogisk verktøy. Personlig foretrekker jeg å kunne gjøre begge deler, fordi jeg mener barna har godt å av å leke sammen uten innblanding da barnas lekverden kan stå i fare for å bli ødelagt, men samtidig er det også viktig å kunne delta i lek sammen med barna. Det kan være av ulike årsaker som å berike leken, støtte barn i en leksituasjon eller gjøre meg observasjoner av ulike slag, som f.eks. å bli kjent med barna og deres interesser. Man kan på ulike tilnæringsmåter være en støttende og deltagende voksen i barns lek. Ruud tar for seg fire tilnæringsmåter som jeg vil presentere som grunnlag til drøfting av min rolle i det scenografiske rommet. Den første er *observatør*. Det omhandler å kunne kjenne barna og vite noe om dem for å kunne støtte og veilede i leken. Dette forutsetter å observere barna i barnegruppen. I denne type observasjon er fokuset å få best mulig kunnskap om barnegruppen som helhet, barna som individer og relasjonene mellom dem med tanke på lek. Barn viser sin sosiale viten og virkelighet gjennom lek, noe som kan fortelle meg som pedagog hva barnet er opptatt av, drømmer om eller frykter. En slik type kunnskap er et godt utgangspunkt for å skape god relasjon, samt gjøre det enklere å hjelpe barn som står utenfor lekefelleskapet, inn i leken. Tilnæringsmåte nummer to er å være en *tilrettelegger*. Dette kan gjøres på ulike måter, men blant annet skje gjennom barnehagens rom. Møbler og lekemateriell kan være av betydning og påvirke hvordan barna leker. Det samme gjelder for barnehagens uteområde. Som pedagog kan jeg også tilrettelegge slik at barna får nok tid til å leke, og uten avbrytelser. Å skape et felles leketema innad i barnegruppen eller i en mindre barnegruppe kan bidra til en felles plattform for leken, hvor også barn som strever med å komme inn i lek får hjelp av personalet. Å være en *lekekamerat* er den tredje tilnæringsmåten Ruud benevner. Da er den voksne i rolle på lik linje med barna. Som en lekekamerat må den voksne være oppmerksom på å ikke ta for mye kontroll over leken, da man ikke skal ha mer kontroll og makt i denne type situasjon. Leken er

barnas område hvor de gis mulighet for kontroll, utforskning og overskridelse av virkeligheten. I en lekekameratsituasjon får barnet oppleve en voksen som tuller, tøyser, fantaserer og gjør uventede ting, noe barn kan sette stor pris på. Ved å ha de gøy sammen kan det oppstå en fortrolighet mellom barn og voksne. Å leke sammen skaper også gode minner, og den voksne viser barna at leken er viktig. Den fjerde og siste tilnæringsmåten Ruud referer til er den voksne som *veileder*. Her setter ofte en voksen i gang lekeaktiviteten, og tar styring. Den voksne er pågangsdriveren, men barna kommer med forslag og ideer. Å innta en rolle som veileder kan være av betydning når et barn av ulike grunner kan ha vansker med å leke. En veileder kan demonstrere hvordan man går inn og ut av en fiksjon, og være til hjelp for å kunne forstå leksignal (Ruud, 2012, s.72-76).

2.2.4. Eventyrlig lek

Jeg vil helt til slutt i delkapittelet om lek presentere noe av lekens kjennetegn som kan ses i sammenheng med eventyrets oppbygging. Lindqvist skriver at lek er et dynamisk møte mellom barns indre og ytre verden. Man går inn i en fiktiv verden i leken som kan ses på som et speilbilde av virkeligheten på et dypere nivå. I en fiktiv verden er det kun fantasien som setter stopper, og dermed kan man utvikle abstrakt tenkning. På den måten kan kunst og lek ses i sammenheng, da det er rom for det absurde og urimelige i leken. Barnet forteller en historie gjennom leken, og dermed kan lek og fortelling høre nært sammen (Lindqvist, 1997, s.78-79). At troll og andre mystiske skapninger eksisterer kan være en selvfølge i leken. Vi kan både se, høre og snakke med dem, men kun de som er villige til å delta i fiksjonen kan føle deres nærvær. Tidligere i vinter gikk jeg på tur med en barnegruppe. På veien så vi to store trær som var kledd av snø. Det var troll, ifølge en gutt. Der sto de å ventet på at det skulle bli mørkt så de kunne gå tilbake til fjellet. Flere barn godtok fiksjonen til gutten og ble med i hans lekverden. Et barn ble ikke helt overbevist av guttens fortelling, det var jo bare vanlige trær langs veien. I starten var ikke hun villig til å delta i fiksjonen, og kunne dermed ikke se noen troll eller leve seg inn i fortellingen til gutten. I følge Lindqvist vokser handlingens mønster i leken etterhvert som barns interesse for fortellingens form oppstår. Jo mer interessen for fortelling øker, jo mer kan leken ses på som dramatisk og tematisk. Dette innebærer at leken bærer preg av tema, handlinger og roller. Lindqvist sammenligner barnas dramatiske og tematiske lek med teateret. I leken, som i teateret, finner vi grunnelementer som figur, fabel, tid og rom. Barna tar også i bruk virkemidler som spenning, humor, kontraster, ritualer, kostymer etc. som anses som viktige virkemidler i teateret. Barnet inntar gjerne flere roller samtidig for å skape en driv i leken. Sentrale roller i leken og teateret er skuespillere, forfattere og regissører (Lindqvist, 1997, s.82). Slik Lindqvist

beskriver dramatisk og tematisk lek så er den kompleks. Fortellingen og handlingen står sentralt, og barna tar i bruk ulike virkemidler for å berike handlingen og føre den videre. Jeg har påpekt tidligere at barna ofte henter sin inspirasjon fra levde erfaringer. Man kan stille seg undrende til barnet som ikke falt for fiksjonen med trollene i skogen. Muligens så har hun ikke nok referanserammer å knytte guttens fortellinger til, eller så kan det være så enkelt som at det ikke falt i smak for henne. Etter mange år i barnehageyrket har jeg observert at noen barn tillater seg å gå inn i fiksjonens verden i større grad enn «realistene». Videre skriver Lindqvist at et typisk kjennetegn for handlingsforløpet i barnas lek er å «avverge en fare». Dette kan ses i sammenheng med eventyrets oppbygging og den grunnleggende problematikken om det farlige og truende. Et slikt handlingsforløp starter gjerne i 4-årsalderen og blir mer kompleks jo eldre barnet blir. Hvilken skjebne som må overvinnes kan variere, men hovedpoenget er å overvinne farene som truer. Eventyrets formel starter med en reise og et mål, på reisen må man bekjempe farer og løse problemer for å kunne nå reisen mål. Disse sentrale handlingsmønstrene finner vi igjen i leken (Lindqvist, 1997, s. 83-86).

Dramatisk og tematisk lek kan i stor grad sammenlignes med eventyrets oppbygging og teaterets form. Når det er sagt, så blir det betydningsfullt å se nærmere på barnehagens fysiske miljø. Hvordan kan man jobbe scenografisk for å understøtte barns lekekultur, som allerede beskrevet har fellestrekk med teateret? Er det undervurdert eller lite gjennomtenkt hvor mye det fysiske miljøet egentlig påvirker oss i hverdagen?

2.3. Barnehagens fysiske miljø

I dette delkapittelet vil jeg vil jeg se nærmere på aktuell teori om barn, rom og det fysiske miljøet. Det finnes gode teorier som tar for seg miljøet i sin helhet, og hvordan man kan utforme kreative læringsmiljø. I mitt studie ønsker jeg å bryte med det tradisjonelle design (innredning) av barnehagens miljø og skape et scenografisk rom hvor barn kan stenge seg ute fra barnehagens oppholdsrom, og inn i fantasiens verden. Mange vil kanskje synes det er upraktisk utforming og bruk av et rom. Men dette vil jeg utfordre, og har blant annet sett til Reggio Emilia-tradisjonen for inspirasjon.

Toft beskriver barnehagen som en dagsinstitusjon for barn i alderen 0-6 år. Det er et fysisk sted med adresse, forankret i lokalmiljøet. Det er et solid bygg som er inndelt ved hjelp av vegger, og en arkitektur der innendørs rom har forskjellige funksjoner med et tilhørende avgrenset uterom. Barnehagen har åpningstider og stengetider, dermed er barn lukket inne på et avgrenset området og lukket ute fra resten av samfunnet i et visst tidsspenn om dagen. Barna kan kun gå

utenfor barnehagens område dersom de voksne gir tillatelse. Barna har heller ikke adgang til barnehagens inneområdet utenom åpningstid, med mindre de har en særskilt avtale med styrer av barnehagen. Toft stiller spørsmål til hvem det er som har et reelt og symbolsk eierskap til et sånt rom. Er det staten? Kommunen? Pedagogene? Eller er det foreldre i en vis periode av deres familieliv? Barnehagebarn har tilhørighet i en barnehage i en aldersavgrenset del av deres liv før de begynner på skolen. I barnehagen befinner man seg i et fellesskap med andre barn og profesjonelle voksne. Er det kun de voksne som regjerer over barnehagens rom? Eller har barn også et medeierskap til rommet? Svaret vil avhenge av hvilket perspektiv man bruker (Toft, 2014, s.16).

2.3.1. Reggio Emilia: Rommet som 3. pedagog

Reggio Emilia er en by i Italia, hvor de har utformet en barnehagefilosofi som har blitt adaptert i mange land. Tove Jonstoj & Åsa Tolgraven skriver at kommunikasjon står sentralt innenfor arbeidet med Reggio Emilia for å belyse kunnskapsprosesser på seg selv (pedagoger og ansatte) og barna. Foreldre, forskere, politikere og kolleger i skolen er også deltagende i den pågående dialogen (Jonstoj & Tolgraven, 2003, s.21). Det vil si at i Reggio Emilias pedagogiske filosofi skjer tenkning og handling i et vekselspill. Teori og praksis er dermed ikke adskilte. Jonstoj og Tolgraven sier at Reggio Emilias måte å arbeide og tenke på ikke tilbyr en metode. Som pedagog i Reggio Emilia er man i en læreprosess og stadig underveis mot nye kunnskaper (Jonstoj & Tolgraven, 2003, s.27-28).

Carlina Rinaldi, tidligere leder for pedagogisk arbeid ved de kommunale barnehagene i Reggio Emilia, etterfølger av Loris Malaguzzi, skriver at det er en klar fornemmelse av sammenhengen mellom romlig kvalitet og læringskvalitet i Reggio Emilia barnehagenes fysiske miljø og utforming. Rommet som 3. pedagog var og er et sentralt fokus i Reggio Emilias filosofi, som bygger på Malaguzzis erklæringer om barns rett til omgivelser av høy kvalitet. Barn, lærere og andre voksne delte på den retten om en felles estetikk. Man hadde rett til vakre omgivelser, og rett til å være en del av utformingen av disse omgivelsene (Rinaldi, 2009, s.87). Ifølge Rinaldi er det en svært kreativ aktivitet, i pedagogisk og arkitektonisk forstand, å utforme arealene i en barnehage. Men det er også en kreativ aktivitet i sosial, kulturell og politisk forstand. Hun sier at barnehagen kan spille en viktig rolle i den kulturelle utviklingen, og være en ekte samfunnspolitisk eksperiment. Med det mener Rinaldi at barnehagen og det fysiske miljøet ikke ses på som tid og rom for reproduksjon og overføring av etablert kunnskap, men som en arena for sprudlende kreativitet (Rinaldi, 2009, s.89). Eli Thorbergesen skriver at læring og utvikling også skjer utenfor samspill med pedagogen, og at barn lærer i samspill med hverandre og i

samspill med det fysiske miljøet og materielle omgivelser. Det fysiske miljøet inviterer til ulikt samspill, og man kan derfor si at ulike rom kan gi ulike pedagogiske konsekvenser for læring og utvikling. Rommet blir dermed også et pedagogisk og faglig arbeidsområde i barnehagen (Thorbergesen, 2007, s.26). På den måten kan rommet virke som en 3.pedagog i barnehage og skole. Jonstøij og Tolgraven skriver at barn, med alle sine sanser, begynner å undersøke og tar plass i verden allerede fra spedbarnsalderen. De påpeker at barnet derfor tar innover seg inntrykk og kunnskap før de begynner på barnehage og skole. I Reggio Emilia filosofien ønsker de å bevare barns naturlige nysgjerrighet, forventning og følelsen av å være hovedperson i sitt eget liv og i sin egen læring, og bruke disse mulighetene barnet har til å skape kunnskap. Begrepene «Det forskende barnet» og «Den forskende pedagogen» bruker Reggio Emilia i pedagogikken hvor barnet og pedagogen sammen utforsker hendelser, ting, inntrykk og følelser og ses på som grunnlag for læring. Samspill og dialog barna imellom blir også av betydning (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s.30).

2.3.2. Miljøets betydning for barns lekekultur

En bevissthet om det fysiske miljøets påvirkning kan få pedagoger til å reflektere og bli oppmerksomme på de rammene som ligger til grunn for barns lek. Morten Sæther og Trond Løge Hagen skriver at det er mange faktorer, men i all hovedsak dreier det seg om kultur, individ og miljø. Barnehagens kultur legger føringer for hva som blir presentert av innhold og aktiviteter for barna. Det er personalet som i stor grad organiserer disse aktivitetene, og man kan stille spørsmål ved hvor mye som er voksenstyrt og i hvilken grad barna har bestemt aktivitetene selv. Det fysiske miljøet vil også prege aktivitetene, da rommet har stor innvirkning på begrensninger og muligheter for å gjennomføre aktivitetene, samt at rommet påvirker hvilken type lek som skapes. Ulike rom innbyr til ulike aktiviteter (Sæther & Hagen, 2014, s.23). Men en kunnskap og forståelse om miljøets betydning vil man kunne finne flere innfallsvinkler og spennende måter å tilrettelegge for aktiviteter, lek og annen pedagogisk virksomhet på. Jonstøij og Tolgraven sier dette om de fysiske omgivelsene:

«Å jobbe med fysiske omgivelser handler om å tilrettelegge for et spennende og utviklende miljø for barna, et miljø som gir trygghet, rom for lek og sosialt samspill, vennskap, dialog, læring, utforskning, nysgjerrighet, eksperimentering med materiell osv. Det er viktig at vi gir leken gode betingelser i barnehagen. Og hvilke konsekvenser får dette for miljøet?» (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s.71).

Nordin-Hultman underbygger det Jonstøij og Tolgraven skriver og mener at pedagogikken og det fysiske miljøet også være gjenstand for refleksjon, forandring og utvikling, og må kunne

sees i sammenheng med barns væremåte og det som skjer. Relasjonen mellom barn og de pedagogiske omgivelsene og miljøene bør sees i sammenheng (Nordin-Hultman, 2004, s. 152). Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi skriver at det er pedagogens ansvar å observere hvordan barna bruker rommet og dets innhold. Om vi lytter til barns tanker og handlinger er vi bedre rustet til å skape et meningsfullt miljø som vekker barnas lyst og nysgjerrighet i dialog med rommet og hverandre. Denne type pedagogikk forutsetter voksne som aktivt lytter og inkluderer barna i utforming av sitt eget læringsmiljø. Vi må også kommunisere verbalt, sier Åberg og Taguchi, da barna også kan ytre seg med tanker og meninger om barnehagens fysiske miljø. Det handler om medvirkning å la barn få reelle muligheter til å være delaktige til å påvirke og utforme sitt eget læringsmiljø (Åberg og Taguchi, 2006, s.35). Jeg tillater meg å si at slik vi velger å ha miljøet i barnehagen, sier noe om det pedagogiske perspektivet og synet vi har på barn og barndom, og foreldre og ansatte. Jonstøij og Tolgraven skriver at rommet og det fysiske miljøet kommuniserer med oss. Rommet kan være med på å skape utforskertrang, stimulere sansene og gi nye opplevelser. På bakgrunn av dette må vi stille oss reflekterende og spørrende over hva vi tilbyr, og hvordan vi plasserer materialer. Det fysiske rommet vil i stor grad påvirke hvilke muligheter for lek som ligger til grunn.

Å arbeide med rom og det fysiske miljøet er en kontinuerlig prosess, man kan aldri si seg helt ferdig. Både barn og voksne bringer ny kunnskap og inspirasjon som vi må reflektere over, og eventuelt tilby noe nytt eller gjøre endringer (Jonstøij og Tolgraven, 2003, s.71). Selv har jeg erfaringer med barnegrupper hvor «Lego-rommet» fungerte veldig godt for en type gruppe barn på avdeling. Når de gikk fra barnehage til skole, kom det nye barn fra småbarn eller andre barnehager. «Lego-rommet» fungerte ikke på samme måte, og måtte erstattes med noe annet som var av interesse for den aktuelle barnegruppen. Selv om vi i personalet likte rommet og dets funksjon, så måtte vi lytte til barna og hvordan miljøet påvirket dem og leken. Da oppsto det nye rom og lekeområdet som fungerte minst like godt.

Thorbergsen skriver at førsteinntrykket av et rom kan gi gode eller dårlige helhetsinntrykk og opplevelse av rommet. Et innholdsløst rom med kalde farger kan tross for temperaturen gi oss opplevelsen av at det er kaldt, og et rom med mye rot og farger og mønster som kjemper om oppmerksomhet kan virke utrivelig og lite fristende å oppholde seg i. Hvordan rommet «taler» til oss handler om estetikk. Estetikk handler om sanseinntrykk, og de inntrykk vi tar innover oss gjennom sansene kan føre til både positive og negative estetiske opplevelser. Et rom som er visuelt behagelig og godt planlagt oppleves som mer harmonisk og godt å være i.

Thorbergesen påpeker at det ikke kun er det visuelle inntrykket som påvirker opplevelsen. Lyd, lukt og temperatur er også faktorer av helheten i rommet (Thorbergesen, 2007, s.17). Estetiske opplevelser er ifølge Kari Carlsen og Arne Marius Samuelsen en prosess som inneholder opplevde inntrykk gjennom sanser og følelser, oppfatninger, fornemmelser, tanker og meninger. Kunstfagene kan inneholde uttrykk som stimulerer til estetiske opplevelser. Estetiske opplevelser er subjektive skriver Carlsen og Samuelsen. Dette forstår jeg som at det ikke er en fasit på hva som kan oppleves estetisk og ikke, og i hvilken grad. Et teaterstykke kan virke svært forskjellig på oss. Estetiske inntrykk kan komme til uttrykk gjennom barns lek, og det vår oppgave som pedagoger å legge til rette for at den estetiske opplevelsen stimuleres videre til handling (Carlsen & Samuelsen, 1998, s.12). Barnehagens rom kan være en god kilde til å stimulere den estetiske opplevelsen videre. Carlsen og Samuelsen skriver videre at barn lever her-og-nå, og at en estetisk opplevelse forutsetter denne egenskapen med en nærhet og personlig engasjement til det som blir uttrykt. Barn, med sin måte å være i verden på, har en estetisk innstilling og dermed en god forutsetning for estetisk utvikling. Lys, lyd, form, farge, bevegelse kan være elementer av en estetisk opplevelse man slipper inn på seg. Uansett er det en her-og-nå opplevelse, hvor vi sanser og er til stede i vår egen sansing (Carlsen & Samuelsen, 1998, s.15-17).

2.3.3. Rom med, for og av barn

Jeg vil til slutt se nærmere på Rasmussens artikkel om barns steder og steder for barn som kan ses i sammenheng med paradokset om hvorvidt scenografisk rom skapt av voksne kan ses i sammenheng med og understøtte barns lekekultur.

Innledningsvis beskrev jeg begrepene «Children`s places» og «Places for children» hvor man skiller på steder som institusjoner og lekeplasser skapt av voksne for barn, og steder barn skaper selv (Rasmussen, 2004, s.115). Rasmussen stiller spørsmål til barns opplevelse av institusjonaliserte steder som er ment å være «spesielle» steder for barn. Eksempler på slike steder er skoler, barnehager og fritidsordninger hvor barn er i kontakt med «profesjonelle» voksne i form av pedagoger, sosialarbeidere, lærere og psykologer. Ifølge Rasmussen kan det være interessant å se hva barn forteller om «barnas steder» gjennom fotografier og historier (Rasmussen, 2004, s.156-157). Rasmussen påpeker at «Children`s places» og «Places for children» noen ganger kan være identiske eller vanskelig å skille. Steder som voksne skaper for barn og steder barn finner viktige og meningsfulle kan ha sammenheng med hverandre som f.eks. sandkassen eller trehytten i skogen. Rasmussens studie viste at barn kunne oppleve

«Places for children» som meningsfylt på lik linje med gjemmesteder mellom to busker som barna skapte til «Children`s places» (Rasmussen, 2004, s.161). Barna kan gjennom kropp signalisere hvilke steder som oppleves meningsfylt for dem. Begrepet «Children`s places» er i følge Rasmussen ment for å hjelpe voksne til å bli mer oppmerksomme og anerkjennende på steder som engasjerer barn, både fysisk og følelsesmessig. I pedagogisk sammenheng oppfordres lærere og pedagoger til å reflektere over sine egne institusjonelle holdninger og utvide sin forståelse av «Children`s places». En viktig tanke i denne refleksjonen er at voksne kan peke ut og identifisere «Places for children», men at bare barn kan til å begynne med vise og fortelle om «Children`s places». En forutsetning for at «Places for children» kan bli «Children`s places» er at barn har fysisk kontakt og gir mening til stedet (Rasmussen, 2004, s.165).

3. METODE

Østenfor sol og vestenfor måne...

I denne masteroppgaven har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, og i et forsøk på å skape så helhetlig bilde som mulig, har jeg vært i en barnehage for å forske på fenomenet. Jeg ønsker å bryte med det tradisjonelle design (innredning) av barnehagens rom, og skape et scenografisk rom. Videre ønsker jeg å se på hvordan et scenografisk rom kan understøtte barns lekekultur som en del av eventyrformidling. På bakgrunn av dette har jeg valgt aksjonsforskning som aktuell metode. Metoden har ikke som et mål å finne eksakte sannheter, men belyse og gi mening til det fenomenet jeg forsker på. Ifølge Frode Nyeng kan kunnskapen man skaper i aksjonsforskning være intersubjektiv om den er utviklet i tråd med en faglig tradisjon og forankret i teoretiske modeller som er strengt etterprøvd (Nyeng, 2017, s.11). Intersubjektivitet handler om at det har relevans for flere enn meg, og det nettopp det jeg håper at mine funn kan ha og være som inspirasjon til andre studerende og fagansatte slik at funnene mine har en viss overføringsverdi til barnehager og andre institusjoner. Ifølge Marit Bø og Marianne Thoresen ligger det et potensiale i aksjonsforskning for endring i barnehagens egne ressurser, og at kunnskapen som blir skapt oppstår i praksisfeltet selv. Bø og Thoresen skriver at denne type kunnskap kan bidra til endring hos enkeltpersoner, personalgruppen og organisasjonen som helhet. Forskning handler om å skape ny kunnskap, og aksjonsforskning er en av flere gode metoder for å skape en forbedret barnehagepraksis (Bø & Thoresen, 2017, s.64).

I dette kapittelet vil jeg presentere trekk ved hva kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet betyr, for deretter å presentere aksjonsforskning som metode for innsamling av data og hermeneutikk som styrende faktor i analysen. Jeg vil deretter presentere hvordan jeg har gått frem for innsamling av data i forskningsfeltet før jeg til slutt sier noe om studiens gyldighet og forskningens etiske utfordringer.

3.1. Kvalitativ tilnærming

Kvalitativ forskning, slik Aksel Tjora formidler det, legger vekt på forståelsen av et fenomen snarere enn forklaringen av et fenomen, noe kvantitativ forskning heller mot. Kvantitativ forskning er tall og tekstbasert, mens kvalitativ forskning gjerne har en åpen interaksjon mellom forsker og informant. Med en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet har man fokus på opplevelse og meningsdanning, og hvilken konsekvens meningene har. En kvalitativ forskning

er mangfoldig, og det trenger ikke nødvendigvis å involvere menneskelig relasjon, da man også kan gjøre dokumentanalyser. Det vil si at kvalitativ forskning kan være drevet frem av både empiri og teori, men ofte i et samspill mellom disse (Tjora, 2017, s.24).

Pål Repstad viser til betydningen av ordet «kvalitativ» som omhandler kvalitetene til egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener. Gjennom den kvalitative forskningsprosessen nedtegner forskeren sin data, som blir grunnlaget for videre analyse. Et kjennetegn ved kvalitativ forskningsmetode er fleksibilitet. I en kvalitativ studie kan informanter oppfatte likelydende spørsmål ulikt. Det er en prosess hvor nye problemstillinger og spørsmål stadig dukker opp. Dette vil påvirke forskerens opplegg i form av at spørsmål blir utvidet, forkastet eller at man kontakter tidligere informanter da nye spørsmål har meldt seg. Et spørsmål kan gi et svar som igjen gir inspirasjon til oppfølgingsspørsmål man på forhånd ikke hadde tenkt på (Repstad, 2009, ss. 16-19).

3.2. Aksjonsforskning

Jeg vil først fremheve at aksjonsforskning i denne oppgaven ikke sees på som en metode, men en metodologi. Dette er to begreper som benyttes i forskning. Å se på aksjonsforskning som metodologi vil si at i denne forståelsen av aksjonsforskning benytter man seg av flere metoder, som observasjon, praksisfortelling, intervju, etc. På den måten kan man se på aksjonsforskning som en metodologi, en måte å drive forskning på, hvor man benytter seg av ulike metoder for å nærme seg et fenomen (Bø & Thoresen, 2017, s.62).

Bø og Thoresen skriver innledningsvis at «aksjonsforskning handler om å forske sammen med andre for å skape og studere endring i og gjennom forskningsprosessen. I barnehagen kan dette bety at vi oppdager nye måter å gjøre ting på, og at vi får forståelse hvorfor det vi gjør, endrer seg» (Bø & Thoresen, 2017, s.53). Personlige erfaringer fra barnehageyrket er at man ofte havner i en slags rutine med hva man gjør, og i noen tilfeller ikke kan begrunne hvorfor. Gjennom aksjonsforskning stilles det krav til å reflektere og stille kritiske spørsmål til barnehagepraksisen. Man kan få øynene opp for nye innfallsvinkler og måter å drive barnehagen på. Bø og Thoresen skriver at aksjonsforskning kan ligne det pedagogiske hverdagslivet i barnehagen:

Aksjonsforskning er også en arbeidsform som kanskje ikke er så forskjellig fra det pedagogiske hverdagslivet i barnehagen – vi planlegger, handler, observerer og reflekterer – noen ganger i denne rekkefølgen, andre ganger kanskje omvendt. Aksjonsforskning er likevel noe mer enn en metodisk tilnærming til endrings- og utviklingsarbeid. Aksjonsforskning leder til forskning der deltakerne er opptatt av å gjøre noe om på praksiser, og dette skjer gjennom erfaringslæring, systematisk undersøkelse, kritisk refleksjon og dokumentasjon. (Bø & Thoresen, 2017, s.134)

I mitt prosjekt var barnehagepersonalet allerede i en refleksjonsprosess om barnehagens rom og opplevde at deler av avdelingen ikke fungerte. Jeg fikk inntrykk av at personalet syntes det var krevende å sette ord på akkurat hva det var som ikke fungerte, eller hva som fungerte godt. Å benytte seg av ulike metoder som observasjon, samtaler med barna og praksisfortellinger i en aksjonsforskning kunne bidratt til forståelse ved å skape og studere endring. Bø og Thoresen skriver at gjennom aksjonsforskning må vi handle, og reflektere over våre handlinger, og etterhvert som vi lærer justeres den pedagogiske praksisen. Likevel handler aksjonsforskning om noe mer enn å løse et problem eller reflektere over handlingene våre. Aksjon referer til hva vi gjør og henviser til at praksis er i fokus, mens forskning referer til hvordan vi undersøker hva vi gjør, og fokuset blir på systematisk arbeid med relasjon til aktuell teori som bidrag til ny praksisbasert kunnskap. I barnehagesammenheng bli personalet forskere og forskende samtidig som de sammen jobber for systematisk praksisendring. Underveis i prosessen innsamles data (dokumentasjon), som man skal tolke og kritisk reflektere over. Nye handlinger vil begrunnes i lys av teori. Dette er forutsetninger for at læringen som skjer, skal føre til ny kunnskap og endring (Bø & Thoresen, 2017, s.53).

Sentrale steg innen aksjonsforskning er en slags spiralbevegelse av planlegging, handling (aksjon), observasjon og refleksjon. I aksjonsforskning har man et fokus på å forbedre eller se nærmere på et fenomen i den pedagogiske praksisen. Gjennom en spiralbevegelse kan nye tanker og temaer dukke opp på det aktuelle fokuspunktet. Det betyr ikke nødvendigvis at prosessen er lineær og i fast rekkefølge. Det kreves organisering av tid, materiell, rom og mennesker i en aksjonsforskningsprosess, og noen ganger kan det være av betydning å stoppe opp, se tilbake og gjøre ting om igjen og reflektere enda mer før man går videre (Bø & Thoresen, 2017, s.55).

Denne spiralbevegelsen vil videre bli benevnet som aksjonsforskningsmodellen.

Jeg har designet en modell for illustrasjon.

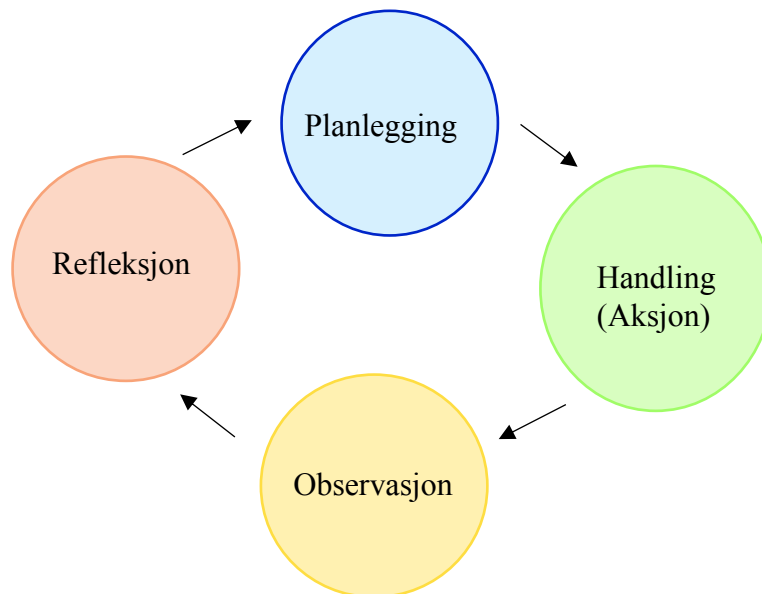


Fig. 1. Aksjonsforskningsmodell

Bø og Thoresen skriver at refleksjon og handling anses som viktig i aksjonsforskningsmodellen. Disse blir av betydning i forhold til å kunne se tilbake på hva som har skjedd, og til hva som skal skje i framtiden. Aksjonsforskning kan være med å skape endring i barnehagens praksis i måten vi tenker og handler på. Det blir av betydning å stille kritiske spørsmål til hvordan vi praktiserer hva slik at vi kan oppdage nye alternativ og dermed se virkeligheten på andre måter enn tidligere. Aksjonsforskningsmodellen kan brukes som verktøy til å oppdage nye tankemønstre og læringssituasjoner som oppstår i prosessen med planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Dokumentasjon blir bindeleddet mellom fortid, nåtid og framtid hvor vi dokumenterer endringer og reflekterer over dem. På den måten er vi bedre rustet til å se endringene i lys av hverandre. Slik kan vi videre reflektere over eller teste ut hva som skjer med praksis når vi endrer «gamle vaner» og ser faktiske forhold på andre måter (Bø & Thoresen, 2017, s.58).

3.2.1. Hermeneutisk fortolkning

Ifølge Nyeng har hermeneutikken utviklet seg fra en filosofisk teori om korrekt tolkning av religiøse og juridiske tekster, videreutviklet seg til å bli anvendt som erkjennelsesteori for kunst- og historiefagene og til det siste århundre omtales hermeneutikken som «filosofisk hermeneutikk» (Nyeng, 2017, s.191). Min forståelse av hermeneutikkens utvikling er at hermeneutikken anvendes som en filosofisk teori om all forståelse, ikke bare tekster eller historie, men også om menneskets eksistens, en handling, et bilde etc. I kvalitativ forskning har

man et blikk mot menneskers hverdagshandlinger, tanker og oppfatninger av et fenomen som forskeren prøver å oppnå en større forståelse av. Slik jeg har forstått det kan man gjennom en hermeneutisk fortolkning oppnå en dypere forståelse av noe vi vet noe om. Jeg ønsker gjennom studiet her å få en større forståelse av hvordan et scenografisk rom kan understøtte barns lekekultur i eventyrformidling. Nyeng skriver at hermeneutikken ikke lenger bare sees på som et verktøy til bestemte tolkningsformål, men også som en filosofi som omfatter mennesket som en helhet. Hermeneutikken er blitt en plattform for vitenskapeteoretisk refleksjon hvor forforståelsen, altså bakgrunnen for spørsmålene, er vel så betydningsfulle som å forstå svarene (Nyeng, 2017, s.192).

Både jeg og barna som deltar i prosjektet har en forståelse av eventyret «Askeladden som kappåt med trollet». Refleksjoner i etterkant av eventyrformidlingen har vært av betydning for å forstå hvordan barna har tolket teksten, og hvilken mening de gir den. Slik blir det et grunnlag for at barnas forforståelse møter det scenografiske rommet på en god måte. Nye fortolkninger av eventyret oppstår i møte med det scenografiske rommet. Observasjoner i denne situasjonen blir sentrale for å kunne skape nye forståelse av hvordan scenografiske rom kan understøtte barns lekekultur i eventyrformidling. Jeg oppfatter dette som en fortolkningsprosess hvor jeg som forsker får en forståelse og tolkning av fenomenet som leder til en ny forståelse, og en ny tolkning. Dette er nødvendig for meg som forsker for å kunne forstå og hente ut det meningsfulle i dataen som jeg samler inn. En slik tolkningsprosess beskrives som den hermeneutiske spiral.

3.2.2. Hermeneutisk spiral

Selve tanken om en hermeneutisk sirkel, eller spiral som jeg velger å benevne det som, kan ifølge Søren Kjærup spores tilbake til oldtidens retorikk, og har antagelig blitt brukt i forbindelse med bibeltolkning. En hermeneutisk spiral består av å forstå og tolke en del av fenomenet som et ledd i helheten, men helheten kan ikke forstås på en annen måte enn ut fra delene (Kjærup, 1996, s.270). Nyeng eksemplifiserer hvordan dette kan forstås:

Vi har alle opplevd brått å se noe i et nytt lys – øyeblikket der en mild eller sterk, men uansett nagende uro eller uvisshet, blir til ny forståelse. Slike «forklaringens lys» blinker til når noe faller på plass i en *ny sammenheng*. Det kan være de to på jobb som stadig møtes på hverandres kontorer i fortrolig prat, noe vi først forstår som et veletablert faglig samarbeid. Så får vi vite at de er et par, og brått gis en ny mening til det de gjør – i lys av begrepet kjærlighet (Nyeng, 2017, s.200).

I den hermeneutiske spiralen er det en veksling i forståelse mellom helhet og del. Nyeng tar i bruk et eksempel fra hverdagen som jeg opplever som en grunnleggende og allmenn forklaring. Vi har en forståelse av de to kollegaene på arbeidsplassen, men i lys av en ny forståelse som oppstår gir den opprinnelige forståelsen en ny mening. Slik er det ment at den hermeneutiske spiralen i forskning skal anvendes for å skape ny mening om noe vi allerede vet noe om. Nyeng beskriver den hermeneutiske spiral som en spiralbevegelse kunnskapen vår går gjennom. I en slags spiralbevegelse utvikler vi en sammenhengende forståelse av deler og helhet. «Helheten kan ikke forstås uten delene, men delene kan heller ikke forstås uten helheten» (Nyeng, 2017, s.200). Jeg har valgt å lage en figur for å vise min forståelse av den hermeneutiske spiral som en tolkningsprosess som baserer seg på forforståelse av et fenomen.

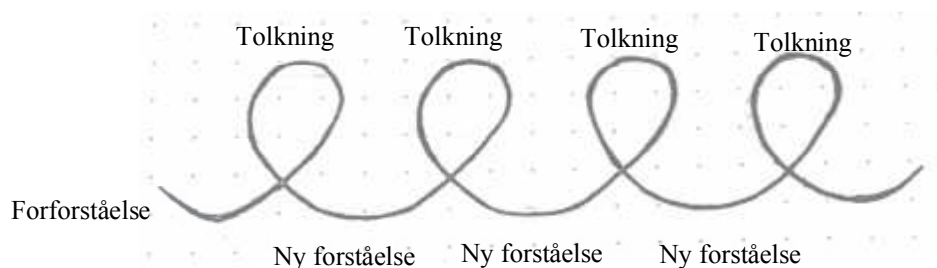


Fig. 2: Hermeneutisk spiral

I vekselspillet mellom helhet og del gjør man seg noen refleksjoner. Slik jeg velger å se på det blir det viktig i refleksjonsprosessen å se på aktuell teori og tidligere forskning opp mot problemstillingen. May Britt Postholm beskriver at det er forskeren sin oppgave å bringe inn teori som en del av en refleksjonsprosess. Det er også forskeren sitt ansvar å innhente informasjon og annen data fra handlingsprosessene, som deretter kan knyttes opp mot de aktuelle temaene og problemstillingene. Dette kan forskeren gjøre via observasjonsnotater, loggbok, video og båndopptaker, hvor innhentet data igjen transkriberes. Den oppsamlede dataen fra handlings- og refleksjonsprosesser vil igjen bli brukt i nye refleksjoner, som testes ut i praksis som på nytt fører til nye refleksjoner igjen. Alle disse punktene vil dermed utfylle hverandre i en fortløpende prosess (Postholm, 2007, ss. 25-26). Slik Postholm beskriver det kan vekselspillet mellom teori, praksis og refleksjon sees i sammenheng med den hermeneutiske spiralens hensikt. Vi tar fenomenet og prøver å faktisk forstå og tolke den. Aksjonsforskningen handler i stor grad om de involvertes oppfatninger, tanker og handlinger, noe hermeneutikken er opptatt av. For å komme dypere inn i tankene til aktørene og få greie på hvordan de opplever

aksjonsforskningen, så kan intervju være strategisk fremgangsmåte (Postholm, 2007, s. 27). Jeg har valgt å gå bort fra intervju som ifølge Postholm kan være en fin inngang til å komme dypere inn i tankene til aktørene. Den hermeneutiske fortolkningen skjer på grunnlag av mine erfaringer og individuelle forståelse opp mot tidligere forskning og relevant teori. Jeg har på forhånd min forståelse av fenomenet «scenografiske rom» i form av personlige opplevelser fra Disney World, Universal Studios og andre attraksjoner hvor jeg har fått lov til å entre en verden jeg tidligere kun har hatt på avstand i som mentale bilder og forestillinger av i form av bøker og TV. Jeg har også praktiske erfaringer fra studiet, hvor jeg og medstudenter har lagd teaterforestillinger og deltatt på barnekulturfestival. Der har vi tatt i bruk ulike virkemidler og praktisert som scenografer for å nettopp lage slike magiske rom barna kan være en del av. Det jeg ikke har så mye erfaring med er å hvordan slike rom fungerer i barnehagens praksis. Jeg har til en viss grad vært delaktig i å forme rom for lek, men ikke i den forstand hvor et helt rom transformere. Et rom som er så avgrenset at man ikke har innsyn eller utsyn til resten av barnehagen, og dermed gis større mulighet til å fordype seg i leken som oppstår. Den hermeneutiske spiral blir viktig for min analyse og drøfting av funn for å gi meg større forståelse av fenomenet.

3.3. Fremgangsmåte for aksjonsforskning

Denne studien baserer seg på inspirasjon fra barnekulturhuset «Fyrtøjet» i Odense hvor jeg gjennomførte et intervju om formidling av eventyr for barn og arbeid med scenografiske rom for lek. Denne inspirasjonen og erfaringen har jeg tatt med til barnehagens praksis hvor jeg har gjennomført en aksjonsforskning i et av barnehagens rom. For å nærme meg problemstillingen «På hvilken måte kan det scenografiske rom understøtte barns lekekultur i eventyrformidling?» har jeg designet et rom, formidlet eventyret «Askeladden som kappåt med trollet», vært i dialog med barna og deltatt på lekaktiviteter i «trollets hule». Innsamling av data består hovedsakelig av observasjoner i barnehagefeltet. Vedlagt ligger også intervjuet jeg gjorde i Danmark.

3.3.1: Valg av informanter

Barnehagen jeg har valgt som forskningssted er en barnehage jeg, gjennom mange år, har godt kjennskap til. Jeg hadde en ide om et rom jeg opplevde som aktuelt og som jeg hadde et ønske å gjennomføre aksjonsforskningen i. Rommet er plassert på «loftet» som rommet benevnes som, men kan sees på som en hems over barnehagens kjøkken. Rommet er ikke så stort, og dermed ble det et utvalg på fire barn som deltagere. Barna er på henholdsvis 3-5 år, og to av

dem går på storbarnsavdeling nr. 1 og de to andre på storbarnsavdeling nr. 2. Jeg har valgt barn som har god relasjon til hverandre og som har tidligere vist stor interesse for eventyr. Det er barn jeg har godt kjennskap til, og som jeg vet liker å oppleve nye ting. Dermed har jeg en forforståelse på at disse barna ikke vil oppleve det som ubehagelig å delta.

Før prosjektet fikk barna spørsmål om deltagelse. Det var frivillig og delta, og de kunne velge å trekke seg når som helst. Barnas ytringer om hvordan rommet skulle se ut har vært av betydning slik at de skal føle en tilhørighet og kjennskap til rommet, selv om det er jeg som har utformet det. Arve Gunnestad påpeker at barn kan gi uttrykk for om det ønsker å delta på prosjekter, temaer eller turer. Voksne som lytter aktivt til barna vil få innsikt i hva barna interesserer seg i, og dermed la deres stemme gi viktige innspill til barnehagens innhold. Vi må lytte til barn for å vite helt sikkert hva de egentlig interesserer seg i her og nå, men vi kan inspirere til temaer, eller utvide og videreføre deres interesser. Det handler om å spille på lag (Gunnestad, 2014, s.110). May Britt Postholm skriver at i en kvalitativ studiet er det vesentlig at forskeren har tenkt igjennom utvalg av informanter og deltagere han eller hun vil invitere inn i forskningsarbeidet, og hvilke settinger det skal foregå i (Postholm, 2010, s.40). I mitt prosjekt har jeg rettet søkelyset mot et spesifikt rom, istedenfor å ta for meg større deler av barnehagen. Forskningen er avgrenset til «loftet», og fokuset er på scenografisk rom for å understøtte barns lekekultur som en del av eventyrformidling. Postholm skriver videre at forskeren blir bedre rustet til å beskrive akkurat den spesifikke situasjonen i den gjeldende konteksten på en helhetlig eller mer kompleks måte (Postholm, 2010, s.40).

3.3.2. Innsamling og behandling av data

Jeg vil her presentere informasjon om hvordan jeg har gått frem for innsamling og behandling av data. Før innsamlingen har jeg fått godkjent og underskrevet samtykkeskjema av barnas foreldre/foresatte og barnehagens personale. Norsk senter for forskningsdata (NSD), som vurderer forskningsprosjekt med henhold til personvern ved forskning, har godkjent prosjektet.

En forforståelse av tidligere forskning og relevant faglitteratur og teori kan være av betydning før man går ut i feltet for å forske. Bø og Thoresen skriver at dette handler om å finne ut å gjøre seg kjent med hva som nylig er skrevet om temaet og fenomenet man skal forske på, samt teoretiske perspektiver. I mitt prosjekt ble relevant faglitteratur og teori en del av planleggingen for å kartlegge hva som allerede har blitt forsket på og ikke. Dette ble med på å forme problemstillingen min. I aksjonsforskning gis personalet i barnehagen mulighet til å fokusere mindre på enkeltbarnet og mer på hvilken pedagogisk praksis vi møter barna med. Bø og

Thoresen skriver videre at barnehagemiljøet påvirker hvem barnet har mulighet til å bli, og de normene, aktivitetene og verdiene vi representerer sier noe om pedagogikken (Bø & Thoresen, 2017, s.97-98). Med bakgrunn i tidligere forskning og relevant litteratur har jeg spisset oppmerksomheten min på scenografisk rom i barnehagen, noe jeg har funnet lite teorier om. Dette legger grunnlag for hvordan jeg som forskerspire har valgt å utføre aksjonsforskningen og innsamling av data. Det innsamlede materialet består generelt av aksjoner i form av eventyrformidling til en barnegruppe, tegne- og maleaktiviteter, samtaler og refleksjoner med barnegruppen, kunstneriske- og kunstpedagogiske prosesser i utforming av scenografisk rom og rollelek har vært sentrale aksjoner. Min rolle har vært deltagende observatør gjennom hele prosessen. Jeg har valgt å ikke bruke kamera eller båndopptaker, da jeg opplever at dette kan påvirke barnas deltagelse, og dermed består min data (i form av tekst) som feltnotater. Samtidig kan jeg ha oversett eller gått glipp av viktig informasjon ved at jeg kun har observert og så skrevet logg i etterkant av aktiviteten. Bø og Thoresen skriver at vi er avhengige av data i aksjonsforskningsprosessen som gir informasjon om nåværende praksis, hva som har endret seg og hvorfor. Dermed blir feltnotatene mine i starten av aksjonsforskningen vesentlige i sammenligning med feltnotatene fra slutten av aksjonsforskningen. Videre skriver Bø og Thoresen at data blir hentet frem på to ulike måter i aksjonsforskning. Det første steget er å dokumentere hva som skjer når man utfører en aksjon. Dette blir fundamentalt for analysen av dataene, som skjer gjennom kritisk refleksjon. Kritisk refleksjon er den andre måten å hente frem data på. Materialet fra aksjonene har ikke særlig verdi alene. Det er refleksjonen over det innsamlede datamaterialet i sammenheng med forskningsspørsmålet som blir spennende, og dataen får verdi (Bø & Thoresen, 2017, s.98-99). Jeg har etter innsamling av data prøvd å forstå det som dukker opp og sett det i lys av relevant teori. Videre vil analysen og drøfting av dette arbeidet bidra til å belyse problemstillingen og/eller peke på nye retninger for videre forskning.

3.3.3: Observasjon

Min datainnsamling baserer seg hovedsakelig på aksjoner og observasjoner. Jeg avgjorde tidlig i prosessen at det var det fysiske miljøets påvirkning som skulle observeres. Underveis i prosessen har det spisset seg mer og mer til hvilken påvirkning jeg skulle fokusere på. Det betyr også at observasjonene mine begynner ganske vide, og blir mer og mer spisset mot problemstillingen. Dette kan også ses i sammenheng med aksjonsforskningsmodellen, samt den hermeneutiske spiralen hvor nye refleksjoner og forståelser oppstår gjennom observasjonene som gir grunnlag for videre forskning. Postholm skriver at forskeren møter forskningsfeltet med sin forforståelse som bunner i teoretiske perspektiver, samt personlige antagelser. Man kan si

at teorien og antagelsene blir som et filter som forskningsfeltet oppleves igjennom, og dermed kan observasjonene både farges og blendes av den forforståelsen man møter feltet med. Forforståelsen vil på den positive siden bidra til både fokus og forståelse til forskningsfeltet (Postholm, 2010, s.57). Jeg har gått inn i forskningsfeltet med en driv om at jeg så gjerne vil at dette skal funke. Samtidig har jeg et engasjement for scenografi og opplever at jeg er en person med mange kreative ideer. På den positive siden kan dette engasjementet ha vært en konsekvens for at det scenografiske rommet ble vellykket og gjennomført, og det kan ha smittet over på barna i den forstand at jeg er en engasjert voksen i deres møte med eventyr og lek. På den negative siden kan mitt engasjement også ha hindret meg i å sett viktige faktorer, eller at jeg ubevisst har unnlatt å se noe jeg ikke ønsker å se. Dette kan jeg ikke vite for sikkert da det kun er jeg som har vært observatør, men jeg er nødt å ta det i betraktning gjennom de observasjonene jeg sitter igjen med nedfelt i feltnotatene mine. Ifølge Postholm kan ikke feltnotater oppfattes som en objektiv beskrivelse av det forskeren ser. Forskeren gjør seg en utvelgelse av hva som observeres og hva som blir nedskrevet. Her kommer poenget med forskerens forforståelse for feltet samt teoretiske bakgrunn frem. Forskeren har også noen opplevelser og erfaringer som påvirker forskningssynet, og man kan dermed beskrive feltnotatene som subjektive beskrivelser (Postholm, 2010, s.63). Et sentralt poeng i kvalitativ forskning med observasjon som innsamlingsmetode er ifølge Postholm en forståelse av hvilken observatørrolle forskeren har. Hun skriver at det også er viktig at deltagerne og informantene vet hvilken rollen forskeren har. På den måten blir det lettere å forholde seg til forskeren (Postholm, 2010, s.64-65). Min rolle har vært deltagende observatør, noe jeg følte ble naturlig da jeg til vanlig omgås de barna som deltok i prosjektet. På et tidspunkt ønsket jeg å tre tilbake å kun observere uten å være delaktig i leken sammen med barna. Dette godtok ikke barna, og jeg oppfattet det slik at det var en selvfølge for dem at jeg skulle delta i leken. Deres reaksjon kan også ha vært et svar på at jeg ikke etablerte godt nok min rolle som observatør. Postholm skriver at en deltagende observatør gjerne er en person som har tilknytning til feltet det forskes i, eller som har etablert seg god tilknytning løpet av forskningsprosessen. Å skrive ned feltnotater underveis i observasjonen kan bli krevende når man er en del av feltet det forskes i. Det kan virke forstyrrende på situasjonen og konteksten, og mellom de som deltar dersom forskeren noterer samtidig. For å forhindre en slik forstyrrelse vil det bli naturlig å skrive ned observasjonene i etterkant av gjennomføringen (Postholm, 2010, s.66). Jeg prøvde et par ganger med nedskrivning underveis i observasjonen, men fant fort ut at det ble forstyrrende, og barna lurte på hvorfor jeg gikk ut av leken. Det endte derfor med at feltnotatene mine ble nedskrevet i etterkant av aktuell

situasjon. Dette kan være en konsekvens for at betydningsfull informasjon ikke ble oppfattet, eller overskygget av andre observasjoner.

3.3.4. Fotografi

For å kunne bekrefte eller avkrefte mine observasjoner for hvorvidt det scenografiske rom faktisk understøtter barns lekekultur i eventyrformidling ba jeg barna om å ta fotografier av hva de fant som meningsfullt og/eller mest spennende i rommet. Min inngang til denne innsamlingsstrategien var å spørre barna om de kunne ta bilder av det de like best med rommet. Det jeg ønsket å få ut av bildene var å se de i sammenheng med mine feltnotater om hvorvidt det jeg hadde observert var i samsvar med det barna oppfattet som spennende i rommet. Jeg ønsket å se hvordan de ulike virkemidlene som lys, lukt, taktile stoffer, udefinerbare og definerte motiver virker inn på barnas egen lekekultur. Å få de jeg forsker med til å uttrykke hva de ser er en teknikk fra Mosaic Approach som jeg har brukt som inspirasjon. Mosaic Approach er en metodologi som har til hensikt å lytte til og få innsikt i barns perspektiver i deres hverdagsliv. Barn og voksne ses på og anerkjennes som individer som skaper mening, både verbalt og visuelt (Clark & Moss, 2011, s.1). Alison Clark og Peter Moss skriver at kamera og fotografi kan være en gøyall kommunikasjonsmetode for barn. I Mosaic Approach kan kamera være en innsamlingsstrategi hvor man får innsikt i barnas favorittsteder eller leker i barnehagen. Gjennom fotografier gis barn muligheter til å formidle sine følelser samt gi oss informasjon om barnehagens praksis gjennom en lydløs stemme og visuelt språk (Clark & Moss, 2011, s. 23-28).

3.4. Studiens gyldighet

Å finne en balansegang mellom nærhet og distanse kan være vanskelig da man har flere roller samtidig som leder, forsker og aktør. Det blir av betydning å ha et metablikk på seg selv og sin praksis. Det kan være en utfordring å få til en refleksjon om man er nær praksisfeltet (Bø & Thoresen, 2017, s.59). Det Bø og Thoresen skriver her er veldig relevant i mitt prosjekt. Jeg har kjennskap til både barnehagen, barna, foreldre og de ansatte fra før, og befinner meg dermed i en risikosone hvor min forforståelse hindre meg i å se andre og videre perspektiver. På en annen side kan min feltkunnskap og forforståelse være betydningsfullt i møte med deltagerne. Barna f.eks. oppfatter jeg som trygge på meg som voksenperson i barnehagen, og dermed kan situasjonen føles tryggere enn om det hadde kommet inn en fremmed. Dette kan resultere i at barnas aktivitet i det scenografiske rommet blir en annen med meg som de er trygge på. Og her

blir det viktig at jeg finner den balansegangen mellom nærhet og distanse slik at jeg gjennom observasjonene mine evner den faglige vurderingen som er nødvendig.

Bø og Thoresen skriver at det stilles krav til aksjonsforskningen om å skape ny kunnskap for at det skal gjelde som forskning. En systematisk innsamling sett i lys av relevant fagstoff og litteratur knyttes til de erfaringene som gjøres underveis. Slik kan man skape kunnskap som er relevant for faglig utvikling og endring der man foretar seg aksjonsforskningen (Bø & Thoresen, 2017, s.59). Dokumentasjon fra aksjonsforskningen er også viktig for at kunnskapen skal oppfattes som gyldig. Vi er nødt til å dokumentere hvordan vi er kommet frem til denne kunnskapen. Bø og Thoresen skriver at forskning handler om å oppdage og undersøke noe vi ikke har tilstrekkelig kunnskap om fra før for å så skape nye kunnskap.

Dokumentasjonsprosessen innebærer å frembringe tidligere forskning og relevant teori. Dermed kan en gjøre seg notater om hva man ønsker å oppnå med forskningen og hvordan man skal gå frem for å undersøke problemstillingen. Data om hva som hender i prosessen samles inn, og dokumentasjon fra datamaterialet bearbeides for å så vise gjennom dokumentasjonen hvordan man har kommet frem til ny kunnskap. Gyldighet kan ses i sammenheng med hvordan den nye kunnskapen kan relateres til eksisterende kunnskap, som et nytt bidrag til det aktuelle temaet (Bø & Thoresen, 2017, s.60-61).

Nyeng påpeker at når vi snakker om empiri eller forskningsdata, så snakker vi om en del av virkeligheten. Noen forskere vil gjerne presentere sine data, fakta og observasjoner som virkeligheten selv, men det er deres forbindelser til virkeligheten de presenterer. Det kan dermed oppstå uenigheter innad i vitenskapen om hvordan virkeligheten ser ut (Nyeng, 2017, s.15). Jeg vil dermed påpeke slik jeg skrev innledningsvis, at mine funn og analyser ikke kan sees på som den eneste sannhet. Bø og Thoresen trekker frem er at de dokumentasjonsformer som benyttes får konsekvenser for hva som blir synliggjort. I aksjonsforskning er dokumentasjon sentralt da den skaper en forbindelse mellom det som har hendt og det som skal skje. Det er personen som dokumenterer som har makten i sine hender til å velge hva som blir vektlagt. Dette har igjen konsekvenser for videre pedagogisk arbeid. Hvordan observasjonen f.eks. blir nedskrevet, og hvilke ord man bruker for å beskrive barna eller det fysiske miljøet må være gjenstand for kritisk refleksjon. Det ligger en makt i måten man presenterer data på. Bø og Thoresen skriver at om man bruker barnesitat konstruktivt har man en gylden mulighet til å opparbeide nye perspektiver på barn og barndom. Man må være oppmerksom på at barnesitat ikke blir gjenstand for voksnes underholdning. Det vil si at personalets

barneperspektiv og pedagogiske være- og handlemåte skal være i fokus i aksjonsforskning, ikke enkeltbarnets egenskaper og ferdigheter (Bø & Thoresen, 2017, s.82-83).

3.5. Forskningsetiske utfordringer

Intensjonen i en aksjonsforskning er å forbedre pedagogisk praksis, skriver Bø og Thoresen. De stiller spørsmål til hva som ligger til grunn for de valgene og endringene vi gjør, og her blir etikk sentralt. Ofte er det slik at de etiske valgene vi gjør, bunner i verdier, regler og normer vi allerede er kjent med. Det kan være ulike normer for ulike kontekster, slik som i barnehagen. Der har vi i et fellesskap skapt etiske verdier og normer innenfor den gitte konteksten (Bø & Thoresen, 2017, s.75). Slik Bø og Thoresen skriver kan dette forstås som at man opptrer på en måte innenfor barnehagens rammer, i motsetning til hjemme med venner. Jeg har hørt flere kollegaer sagt at «på jobb er jeg pedagog, men hjemme er jeg mamma». Videre skriver Bø og Thoresen at «det vi blir enige om, er derfor alltid basert på normative praksiser og verdier, og disse støtter oss i hva som er gyldig etikk» (Bø & Thoresen, 2017, s.76). I aksjonsforskning kan man gjennom den innsamlede dataen reflektere kritisk over sin praksis og om den er i samsvar med barnehagens verdigrunnlag. Etikk er derfor sentralt innen aksjonsforskning hvor man kan utvikle en reflekterende og demokratisk praksis da det innebærer en faglig og politisk prosess i form av aktiv deltakelse i forhold til å påvirke sosiale relasjoner (Bø & Thoresen, 2017, s.61). I startfasen av prosjektet stilte jeg meg noen etiske spørsmål angående å okkupere loftet som barna ofte benyttet seg av for å leke i fred med et par venner. Den muligheten forsvant for barna et par uker mens jeg utformet et scenografisk rom. Flere ganger ble det stilt spørsmål om de kunne gå på loftet, og jeg oppfattet at barna kunne bli skuffet når muligheten ble avvist. Jeg hadde under hele prosessen et ønske at rommet skulle bli vist i sin fulle form første gangen barna skulle få opplevelse med det. Samtidig hadde jeg prosjekter som inkluderte gips og maling, og det var dermed ikke et egnet rom for lek i denne fasen. For meg ble det viktig i denne situasjonen å opprette en fiksjon til det som foregikk på loftet. Uavhengig om det var de fire barna som deltok i aksjonsforskningen eller ikke, så bemerket barna seg at det foregikk ting utenom det vanlige på loftet. Fra barnehagens uteområdet er det opprinnelig innsyn til loftet fra det store vinduet. Vinduet ble malt med grått og svart som en hule, og dette ble ofte et samtaleemne i uteleken. Sammen skapte vi en fiksjon om at trollet drev å bosatte seg på loftet, og denne fiksjonen godtok barna. Det ble en kollektiv fortrolighet med at loftet ikke kunne brukes til lek på en liten stund. Dette kan begrunnes i at barn som observerte at jeg gikk på loftet ikke lenger spurte om de kunne få leke der med Lego, men at jeg måtte være stille «For husk: Det er et troll der!».

Bø og Thoresen skriver dette om etikk:

Aksjonsforskning utfordrer etikk som universelle verdier og regler fordi etikk ikke sees på som et sluttprodukt som skal styre praksis, men som en kontinuerlig prosess med planlegging, handling (aksjon), observasjon og refleksjon. Etikk i aksjonsforskning handler ikke om å rette seg etter en bestemt etisk norm, men heller om å vurdere hva som er det beste å gjøre i den enkelte situasjonen, og deretter handle i samsvar med dette (Bø & Thorsen, 2017, s.76).

Det som Bø og Thoresen påpeker underbygger det jeg følte da jeg okkuperte loftet fra barna. Det var en forutsetning for å kunne skape et scenografisk rom, og da blir man nødt til å vurdere hva som er det beste å gjøre i den enkelte situasjonen. Å skape fiksjonen om trollet som bosatte seg på loftet fungerte tilsynelatende godt. Om det var det beste å gjøre i situasjonen kan jeg ikke si for sikkert. Kanskje skulle barna ha vært deltagende i utformingen av det scenografiske rommet også, men det kan bli et spennende prosjekt ved en senere anledning. Ifølge Bø og Thoresen er det også viktig å gjøre seg oppmerksom på at man reflekterer over maktforhold i aksjonsforskning da dilemma mellom dokumentasjon og barns rett til medvirkning kan forekomme. Med henvisning til forskningsetiske retningslinjer har barn krav på beskyttelse i samsvar med deres alder og behov når de deltar i forskning. Barn har rett til å vurdere og bestemme selv om de ønsker å delta eller ikke. Dette blir vesentlig når man snakker om barns medvirkning. Bø og Thorsen skriver videre at det krever innsikt og ydmykhet fra voksne som dokumenterer det barn uttrykker. Å tolke små barn og deres uttrykk krever kunnskap på det aktuelle fagområdet. Den voksne er i en maktposisjon i forskningen, og bør derfor stille seg kritisk og reflektert over sin egen nysgjerrighet og kunnskap (Bø & Thoresen, 2017, s.82).

Ifølge Bø og Thoresen vil skapende aktivitet og etikk handle om å ta ansvar for å bearbeide og skape ny kunnskap når gammel kunnskap ikke lenger strekker til, eller når man rett og slett ikke finner noe kunnskapsholdepunkt å støtte seg til for å kunne møte barns bevegelser, uttrykk og relasjoner på en anerkjennende måte. Aksjonsforskning er en kontinuerlig prosess hvor man endrer på pedagogisk praksis og prøver ut nye metoder, dermed utfordrer man de universelle verdier og regler, og dette fører med seg et handlingsansvar. Dermed vil ikke etikk handle om kritisk refleksjon alene, men også om det ansvaret du som forsker og/eller pedagog og barnehageansatt har for å gjøre noe med det som refleksjonene resulterer i (Bø & Thoresen, 2017, s.84).

4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN:

Langt og lenger enn langt...

I dette kapittelet presenterer og beskrive det innsamlede materialet fra aksjonsforskningen.

Jeg vil også presentere vurderinger og refleksjoner jeg har gjort meg underveis i prosessen og som ligger til grunn for gjennomføringen. Aksjonene dreier seg om utforming av scenografiske rom hvor barns medvirkning har vært sentralt, i form av lekaktiviteter sammen med barna og formidlingssituasjoner. I dette kapittelet trekker jeg frem de observasjonene jeg anser som relevante i forhold til problemstillingen og presenterer de i systematiske kategorier som baserer seg på de ulike aktivitetene og stadiene i prosjektets forløp.

I kapittel 5 vil observasjonene og refleksjonene fra prosjektet drøftes i lys av teori.

4.1. Fra inspirasjon til praksis: Startpunktet

Før jeg dro ut i barnehagen var jeg, som nevnt innledningsvis, på utveksling i Odense. Her gjorde jeg et intervju med formidlingskoordinator Rikke Jahn Svinding, om barnekulturhuset Fyrtøjets arbeid med eventyrformidling, rom og lek. Min personlige opplevelse av Fyrtøjets praksis virket veldig inspirerende på meg, og gjennom intervjuet fikk jeg innsikt i deres arbeidsmåter, metoder og grunnsyn. Eventyrformidling for barn består ikke kun av høytlesning fra de voksne, slik som det fort kan være i barnehager. Eventyrene ble presentert for barna gjennom kroppslige og dramatiske innlevelser i et nokså sterilt rom. Barna fikk i etterkant, på sine premisser, leke i det scenografiske landskapet innredet med utgangspunkt i eventyret. Den inspirasjonen jeg fikk i Odense, ligger til grunn for aksjonsforskningen gjort i masterprosjektet mitt. Men selv om inspirasjonen fra Odense var et faktum, var jeg allikevel ikke helt sikker på hvilken retning jeg ønsket at prosjektet skulle ha. Jeg var i konflikt med meg selv om fokuset på problemstillingen. Alt ble klarere når jeg kom tilbake til Norge og begynte å jobbe igjen. Nedenfor vil jeg presentere deler av en observasjon jeg gjorde meg på storbarnsavdeling i Norge. Observasjonen belyser hvordan endringer i rom kan påvirke lekemiljøet og barnas interaksjon med rommet. Aksjonsforskning handler om å forbedre eller se nærmere på et fenomen i den pedagogiske praksisen, og barnehagens fysiske miljø ble et sentralt fokus i mitt prosjekt i hvordan scenografiske rom kan understøtte barns lekekultur i eventyrformidling. Praksisfortellingen under ble det siste dyttet i «riktig» retning for hva jeg ønsket å gjøre i prosjektet mitt, og for hvilket fokus jeg ville ha.

[...] Jeg får innsikt i at de siste ukene og månedene så har rommene blitt nedprioritert. Det eneste de synes fungerer godt på avdelingen er den delen av rommet som er avgrenset med en stor hylle fylt av kunst og håndverktøy, og et stort bord hvor de kan få utløp for kunstneriske prosesser. Her sitter barna ofte konsentrert med maling, perling, tegning, klipping og liming. De lurer på om ikke jeg har noen ideer, for de har absolutt ingen. Dette er de ærlige om, noe som er et steg i riktig retning spør du meg. [...] Jeg og flere på avdelingen merket hvordan barna lekte på en annen måte nå. Det oppleves som mindre kaos på avdelingen når barna faktisk er i dialog med rommet. Disse små grepene jeg gjorde på avdelingen har utviklet seg til drøfting i personalet og på flere av avdelingene på huset om rommets betydning. Det har i større grad blitt mer engasjement blant personalet om å skape best mulig rom for barna. Vi har snakket om at familierommet kanskje ikke fungerer for en annen gruppe barn, men at man må bare lytte til barna og deres interesser, og skape rom deretter. Det er ingen andre enn barna som gir gode nok tilbakemelding om rommene fungerer eller ikke. I verste fall er det bare å gjøre nye justeringer. Jeg håper at dette er tanker som gjør det enklere og mindre skummelt å skulle teste ut hva som fungerer og ikke. Barna har bare godt av miljøforandring som inspirerer og engasjerer.

Å skulle integrere det fysiske miljøet med eventyrformidling og lek opplevde jeg som et spennende fenomen jeg ville se nærmere på gjennom aksjonsforskning. Praksisfortellingen understreker og gjorde det enda tydeligere for meg hvilken betydning det fysiske miljøet kan ha. I min oppgave er ikke aksjonsforskningens hensikt å ta tak i et konkret problem på barnehagens avdeling som jeg skal finne en eller annen løsning på. Praksisfortellingen over kan dermed ikke brukes i en tydelig vurdering på om endringer gjort gjennom aksjonsforskningen fungerte eller ikke, da selve aksjonsforskningen foregikk i et annet rom. Observasjonen jeg gjorde meg kan heller ses på som en inspirasjon for hvilken betydning det fysiske miljøet har, og med bakgrunn i inspirasjon fra Fyrtøjet vil aksjonsforskningens hensikt være å se nærmere på et fenomen som forhåpentligvis kan resultere i nytenkende måter å drive barnehagen på sett i lys av rom, lek og fortelling.

Videre vil jeg presentere observasjonene fra prosjektet i systematiske kategorier. Det vil si at funn som blir presentert er bearbeidet og analysert datamateriale. Hensikten er å synliggjøre vurderinger og refleksjoner jeg har gjort meg underveis i prosessen. Jeg begynner med å presentere aksjon 1: scenografiske rom, før jeg tar for meg aksjon 2: eventyrformidlingen etterfulgt av aksjon 3: barns lekekultur. Jeg vil påpeke at aksjonene har skjedd om hverandre, men å presentere det i systematiske kategorier er for å gjøre det så transparent som mulig slik at leseren kan følge de ulike fasene i prosjektet på en systematisk måte.

4.2. Aksjon 1: Fra «Loftet med det rare i» til «Scenografisk rom»

Loftet på barnehagen ble brukt som et slags friområde hvor en mindre gruppe barn kunne gå for litt avstand fra resten av barnegruppa. Her kunne de leke i fred og uten forstyrrelser, men rommet i sin helhet var overfylt av leker som på ingen måte hadde sin plass og orden gjennom at generasjoner med barn har lekt «fritt» der oppe. Jeg vil påstå at rommet virket lite innbydende til kreativ og inspirerende lek, men likevel var rommet attraktivt og populært for barna. Slik jeg har tolket rommets betydning for barna er at man fikk litt alenetid, og det var stas å få lov til å leke på et rom som ellers var stengt av i hverdagen. På bilde 1 ser vi rommet før jeg ryddet for gjenstander, esker og annen lagring. Det var et tydelig lite prioritert rom som ga inntrykk av at ansatte ikke hadde noe tilhørighet til det, som kan være en konsekvens for at det var så mye «rot». Jeg begynte prosessen ved å fjernet alt som lå på gulv og i hyller, sorterte det og fant en ny plass til det på andre lagerplasser som finnes på barnehagen. Deretter begynte jeg å se hva som var tilgjengelig av stoffer og andre interessante objekter jeg kunne ta i bruk for å skape et scenografisk rom. Eventyret jeg brukte i prosjektet var «*Askeladden som kappåt med trollet*», og det var trollets hule som skulle utformes. Det er i trollets hule at kampen mellom det gode og det onde skjer. Askeladden og trollet eter om kapp, noe som resulterer i trollets død. Valget falt på hulen da jeg opplever at denne sekvensen kan by på mye spennende lek, pluss at barna gis mulighet til å leke andre eventyr der troll er sentrale.

Bilde 1: Loftet, før scenografisk arbeid.



Jeg vil også påpeke at de ikke må leke noe som inneholder troll, men at det er satt noen rammer for det. Hva og hvordan de leker er det barna selv som bestemmer.

Barnehagen hadde en del tekstiler som jeg kunne bruke, samt noe stein, gips, hønsenetting og maling som jeg brukte til å lage en peis. Jeg tok også i bruk papp og svarte søppelposer som jeg malte på. Litt av ideen har vært å ta i bruk det man har tilgjengelig, slik at det teknisk skal være overkommelig for barnehagepersonalet. Min opplevelse er at om det ser for avansert ut virker det uoverkommelig, og da blir man lite inspirert til å lage noe lignende selv i etterkant. Jeg vil påpeke at det er viktig å skille mellom Barnekulturhuset Fyrtøjet som institusjon og barnehagen som institusjon. Det er institusjoner som har ulike forutsetninger og funksjoner med tanke på materialer og ressurser.

Etter å ha kartlagt hva som eksisterer av materialer i barnehagen gikk jeg til innkjøp av svart tekstil og andre tekstiler med motiver av ved og treplanker. Med litt ekstra gjenstander som flere batteridrevet lys og noe elementer som minner om skog ble totalsummen for innkjøp rundt 1500 kr. Barnehagen ville kjøpe en del av gjenstandene etter prosjektet for å ha til videre bruk. Etter jeg begynte å sorterte hva jeg hadde og ikke, gikk til innkjøp av materialer og ryddet rommet, begynte jeg å lage en peis som Askeladden og trollet lager grøt på. Rommet ble ikke ferdig konstruert før jeg begynte med eventyrformidling eller andre aktiviteter. Alt dette skjedde litt om hverandre.

Bilde 2: Loftet, underveis i scenografisk arbeid.



Barnas medvirkning har vært en betydelig del av prosjektet for å kunne besvare problemstillingen. For at rommet skal understøtte barns lekekultur er jeg nødt til å ta deres indre bilder og refleksjoner i betraktning. I denne studien har aksjonsforskningens hensikt vært å se på nye måter og arbeide med rom, lek og fortelling i barnehagen. Med inspirasjon fra Barnekulturhuset Fyrtøjet i Odense, ligger det et ønske om å inspirere til nye måter å tenke *rom* på. Aksjonsforskningens struktur kan bidra til refleksjon om nettopp dette blant personalet og barna. For at et scenografisk rom skal kunne understøtte barns lekekultur har det, for meg, vært viktig å ta barnas tanker og refleksjoner i betraktning, og dette blir et sentralt poeng i pedagogisk arbeid med rom.

Jeg vil påstå at jeg jobbet i en spiralbevegelse slik aksjonsforskningsmodellen demonstrerer. Jeg vil vise dette ved å benytte et eksempel fra prosjektet hvor jeg hadde begynt å utforme det scenografiske rommet. Jeg hadde kartlagt hva som var på barnehagen av materialer og hva jeg måtte kjøpe inn (planlegging). Deretter begynte jeg på det scenografisk arbeidet (Aksjon). På dette stadiet i prosessen baserte det seg på mine forhåndsplanlagte ider. Midt i dette hadde jeg også eventyrformidling for barn (Aksjon). I denne aksjonen kom barna med tanker om hvordan de forestilte seg at hulen til trollet så ut (observasjon). Dette ble tatt i betraktning for videre arbeid slik at barna kunne kjenne igjen elementer av sin indre billeddannelser om hulen (refleksjon). Det var blant annet tanker om at trollet hadde en peis og om hvordan hulen ellers så ut. På bakgrunn av barnas refleksjoner var jeg nødt å gå tilbake til planlegging. Jeg gikk inn og gjorde noen endringer på rommet (aksjon), samt at barnas innlevelse i eventyret utformet nye aksjoner i prosjektet som jeg på forhånd ikke hadde planlagt. Dette endte med tegne og maleaktiviteter som også ble av betydning for hvordan jeg jobbet videre med scenografisk rom. I en slik spiralbevegelse dukket nye tanker og tema opp på det aktuelle fokuspunktet.

Bø & Thoresen sier det kan være verdifullt å stoppe opp, gjøre ting om igjen og reflektere før man går videre (Bø & Thoresen, 2017, s.55). Jeg mener prosjektet ble mer innholdsrikt ved å tillate seg til å gjøre ting på nytt eller gå nye veier enn hva man tidligere hadde planlagt. Sluttresultatet ble som på bilde 3.

Personalet i barnehagen virket imponerte over hvordan rommet hadde utviklet seg. Det var et areale som tidvis ble brukt til lek, men som også ble brukt til lagring. Rommets funksjon var litt midt mellom ingenting, og personlig mener jeg det var dårlig utnyttelse av barnehagens rom. Basert på tilbakemeldinger fra personalet mener jeg de også fikk øynene opp for nettopp dette. Flere av pedagogene ble inspirert til nye tema å iscenesette i tiden fremover, og så muligheter

til hvordan arealet kunne utnyttes i temaarbeid. På loftet er det bare fantasien som setter stopper. Hva man gjør her får ikke noen praktiske konsekvenser som gjør at det scenografiske arbeidet blir forhindret eller holdt tilbake på. f.eks. avdelingen. Dette ble underveis i aksjonsforskningen et tydeligere startpunkt som kan sammenlignes opp mot aksjonene og konklusjon på slutten av prosessen.

Bilde 3: Loftet, etter scenografisk arbeid



4.3. Aksjon 2: Eventyrformidling

Å jobbe scenografisk i barnehagens rom med utgangspunkt i eventyr forutsetter en forforståelse av temaet og eventyret som blir presentert. Dette gjelder både barn og voksne, da man ikke kan forvente at noen skal forstå konteksten av det scenografiske ut av ingenting. Eventyrformidling av eventyret «Askeladden som kappåt med trollet» blir dermed en sentral del av prosjektet. Slik jeg har beskrevet det tidligere er det jeg som voksenperson som har formidlet eventyret for barna i forkant av møte med det scenografiske rommet, men at eventyrformidlingen har utviklet seg til formidling for, med og av barn.

Det var meg og 4 barn som deltok i formidlingssituasjonene. Den yngste blir fire i år, de to mellomste blir fem og den største blir seks år og er skolestarter. Videre i presentasjon av funn har jeg valgt å referere til barna ved fiktive navn. Disse er Espen, Grete, Kari og Maria.

Eventyrformidling, i form av høytlesning og kroppslig og levende formidling, hadde to faste ritualer. Det ene var at det var samme eventyret hver gang: «*Askeladden som kappåt med trollet*», og det andre var et kubbelys som ble tent som indikerte på at «nå hører dere eventyr». Når lyset ble slukket var eventyret ferdig, og vi kunne snakke om det vi nettopp hadde hørt. Eventyret starter med «Det var en gang» som også forteller oss at vi skal nå få høre et eventyr. Men det avsluttes med «Men gutten tok alt av det gullet og sølvet som fantes i berget, og så drog han hjem. Nå kunne han alltid få betalt litt av på gjelden iallfall» (Asbjørnsen & Moe, 1974, s.126). Og hver gang sa barna «Snipp, snapp, snute, så er eventyret ute». Jeg fikk inntrykk av at denne type oppbygging av et eventyret var viktig for barna. Vi måtte avslutte eventyret på «rett vis». Dette forteller meg at de har erfaringer med eventyr på forhånd, ikke nødvendigvis dette eventyret, men generelle erfaringer slik at de har opparbeidet seg en forforståelse av eventyrets oppbygging. Som et ledd i hermeneutisk fortolkning av eventyret, kan scenografiske rom være et bidrag til å oppnå en dypere forståelse av både det konkrete eventyret, men også trollet som karakter eller eventyrets sjanger. Gjennom ulike aksjoner kan det oppstå nye betydninger eller meninger til fenomenet.

Den første gangen vi hadde eventyrformidling leste jeg rett fra eventyrboken. Høytlesning kan fort bli kjedelig og upersonlig for en større gruppe barn. Det handler om å fange oppmerksomheten til hver og en, og klare å ta de med inn i fiksjonen. Det er først da jeg vil kvalifisere det som formidling. Mens jeg leste for barna kom det fortløpende kommentarer til eventyret. Noen kunne fortelle at de hadde hørt det før. Etter mange år i barnehage har jeg lært at om jeg stopper å lese og anerkjenner kommentarer barna kommer med under høytlesningen, henger flere barn seg på og man kan fort falle ut av fiksjonen. Derfor er jeg konsekvent på fortsette formidlingen. Når eventyret var ferdig, reflekterte vi over handlingsforløpet. Blant annet så reflekterte vi over hvordan det så ut i trolles hule. Disse refleksjonene ble av betydning for mitt arbeid med rommet. «Det er mørkt der», «Han har en peis», «Det er også skje for å spise grøten med», «Det er også sånn ting i taket». Jeg spilte videre på at det var mørkt i hulen, og lurte på om trollet hadde noe lys. Først mente barna at han ikke kunne ha noe lys, for da ble han til stein. Men vi reflekterte over dette og kom frem til at det kun var sollys han ikke tålte. Espen sa «Trollet må ha lys i hulen hvis ikke slår han hodet i taket og går på ting», «også tåler

han varme, så da må han ha en peis han kan varme seg på når det blir kaldt». Barna gjenfortalte også deler av eventyret, og jeg fikk inntrykk av at de hadde hørt det før. Barna spurte ofte om å få se illustrasjoner i boken, noe det er lite av. Når vi snakket om trollets hule var de nødt til å se for seg indre bilder, som mest trolig tar utgangspunkt i tidligere referanser.

De to andre gangene vi hadde eventyrformidling, var hulen ferdig konstruert. Dermed ble eventyrformidlingen etterfulgt av rollelek i trollets hule to ganger.

Denne gangen leste jeg ikke fra boken, men fortalte det slik jeg husker det. Det ble en mye mer muntlig formidling enn forrige gang.

Den tredje gangen fortalte jeg eventyret med kroppsspråket mitt, og mye mer mimikk. Det ble en mer levende formidling av eventyret. Det jeg merket meg i disse situasjonene var at barna i større grad hadde fokuset på meg og eventyret. Det var sjeldent at det kom noen kommentarer undervis i formidlingen. Dette kan tolkes som at formidlingen fra min side var mer gjennomført, og dermed fenget barna



Bilde 4: Glassmalte lykter til trollet.

på en annen måte. Man kan stille seg kritisk til bruk av bok i eventyrformidling. På Fyrtøjet var Rikke kroppslig i sin formidling og kunne eventyret utenat. Fortellingen ble veldig levende, men selv om jeg var inspirert av Rikkens formidlingsteknikker ønsket jeg å teste ut å se på nært hold forskjellen av de ulike formidlingsteknikkene. I uttesting av formidlingsteknikker fikk jeg stadig nye forståelser for hvordan man på best mulig måte kunne trollbinde barna med eventyret. Jeg oppdaget at boken tok mye fokus og barna ble opptatte av å se bilder isteden for å forestille seg bilder. Jeg så at det var nødvendig å lære seg essensen i eventyret eller teksten man vil presentere, for å så formidle gjennom kropp og stemme. Eventyret blir levendegjort, og man møter barna i en mer leken og kroppslig tilnærming, noe som har sammenheng med barns naturlige væren. Denne faktoren alene mener jeg i større grad understøtter barns lekekultur i eventyrformidling.

Formidling for barn utviklet seg til formidling med barn gjennom refleksjoner og i barns gjenfortellinger av eventyret og i tegne- og maleaktiviteter. Dette var ikke aktiviteter som jeg på forhånd hadde planlagt, men barns medvirkning er viktig for meg, da jeg ser på barn som kompetente mennesker, og som nevnt, at det har vært viktig for meg at det scenografiske rommet inneholder elementer fra barnas indre billeddannelse slik at det blir gjenkjennelig for dem. Basert på et av barnas ideer om at trollet trenger lykter i hulen sin, satte vi i gang en aktivitet hvor barna malte med glassmaling på syltetøyglass. Disse skulle bli fine lykter til trollet. Å male norgesglass med glassmaling utviklet seg til at barna også ville tegne. Jeg vil nok en gang belyse hvordan prosessen bærer preg av aksjonsforskningsmodellen hvor jeg stadig går tilbake til planlegging og aksjon på grunnlag av barnas fortolkninger, som jeg opplever de trenger å få uttrykk for gjennom kunstneriske prosesser.

Barna fikk dermed medvirke til prosjektets innhold ved at de selv oppfordret til kreative aktiviteter. Ved å la barna få uttrykke sine impulser og inntrykk gjennom kunstneriske prosesser gis de muligheter til å prosessere eventyret gjennom flere modaliteter hvor de tolker og skaper ny forståelse, slik en hermeneutisk spiral beskrives. Et av barna tegner rundinger på hulen og rundt døren: «Det er steiner, sånn som han har på hulen sin». Dette inspirerte meg til å male på steiner på de svarte søppelsekkene på rommet. I disse prosessene kommer det til syne hvilke forestillinger barna har om trollet og dens omgivelser. Jeg ser på disse aktivitetene som formidling med barn, da vi sammen maler og tegner mens vi formidler og gir uttrykk for våre inntrykk.

Bilde 5: Hulen lagd av runde steiner.



Det oppsto mange refleksjoner og gode samtaler hvor jeg fikk tilgang til barnas indre billeddannelser i sammenheng med eventyret. Barna hadde noen kommentarer etter høytlesning som at trollet hadde en peis og at det var mørkt der, men gjennom de kunstneriske prosessene fikk enda større innsikt i barnas indre bilder som f.eks. hvilke farger de tror trollet liker og at det er runde steiner på hulen til trollet. Grete har hentet seg en linjal, for hun måtte måle hvor stort trollet var. «Trollet mitt er 17 meter» sier hun og peker på tallet 17. Begge de to andre ble inspirert til å gjøre det samme. «Trollet mitt er 19 meter» sier Espen. Jeg får inntrykk av at barna har en forståelse av at trollet er veldig stort, og vil derfor måle hvor stort det egentlig er. Når vi avslutter aktiviteten så lurer barna på om det er lenge til vi kan gå opp på loftet og inn i trollets hule. De gleder seg veldig, og er meget spent på om trollet er hjemme eller ikke.

Bilde 6: Måler hvor mange meter trollet er.



Slike refleksjoner som over ble viktige faktorer når jeg i etterkant gikk tilbake til loftet for å jobbe scenografisk. Jeg frykter for konsekvensen om jeg ikke hadde stoppet opp og lyttet til barna. Den indre driven de hadde akkurat der og da hadde kunne forsvunnet og vært vanskelig å gripe på nytt. Den informasjonen jeg fikk gjennom aktivitetene mener jeg ble av betydning for at den scenografiske lekverdenen nettopp skal kunne understøtte barnas egen lekekultur. Carlsen og Samuelsen skriver at barn lever her-og-nå, og at det er vår jobb som pedagoger å legge til rette for at barns estetiske inntrykk og uttrykk kan stimuleres til videre handling (Carlsen & Samuelsen, 1998, s.12). Uansett hvilken plan man har for et prosjekt i barnehagen

er det viktig med et åpent blikk og lytte til barnas her-og-nå opplevelser og ta disse på alvor. Jeg tror at prosjektet blir beriket med et innhold og evt. kan ta en ny vending som beriker prosjektet på barns premisser. På den måten får barn medvirke og prege ved å få gjennomslag for det som er meningsfullt for dem her-og-nå.

4.4. Aksjon 3: Barns lekekultur i møte med scenografisk rom

Hvor finner man troll? Jeg har hørt at man må høyt opp i fjellene og inn i berget for å finne dem, men de kommer kun ut når det er mørk, hvis ikke blir de til stein eller sprekker. For å komme seg opp et bratt fjell er man nødt til å klatre, og øverst i trappen har jeg festet et tau vi kan bruke for å klatre inn i trollets hule. Dette har blitt et slags rituale for å tre inn og ut av det



Bilde 7: Spisebordet til Trollet

scenografiske rommet. Det er vanskelig å anta hvilke forventninger barna hadde til rommet på loftet. Sist noen av dem var der var det fullt av leker og esker på gulvet. De visste at vi skulle til trollets hule, men jeg kan ikke for sikkert si hvordan de trodde det skulle se ut. Når vi gikk inn flagret øynene over tak, gulv og hit og dit. De listet seg stille rundt mens de beundret det de så! Det var mørkt, men mye lys, og det luktet ikke godt. De var veldig forsiktige i starten. Det var nok mye inntrykk å ta innover seg. «Ååh her var det skummelt», «det var veldig mørkt her!», «der er det et monster». Barna så seg rundt på vegger og tak. Og det første de bare måtte ta i var skattekisten. «Ååh her er skatten! Fordi Askeladden tok

med alt gull og sølv hjem». De dro koblinger til handlingen i eventyret opp mot de gjenstandene som var i rommet. De satte seg ned på stubbene rundt bordet, og Espen skulle servere mat til jentene. Veldig mye av leken foregikk rundt bordet. De var opptatt av å ta alt av mat, kongler og mose og dekke på til måltid. Alle lyktene og lysene skulle også på bordet så det ble litt koselig. De luktet på mosen «ææsj!! Kjenn den lukten!!», «Den mosen må vi legge her og der fordi det vokser mose i hulen» sa Espen og la mosen rundt vinduer og på benker. «Hva er dette??» sa han og pekte på striesekkene og tauet. «Kostymer» sa jeg. Så kledde de seg ut. Grete

tok det grå stoffet fordi hun ville være Askeladden. Espen mente han lignet en viking i striesekken. Han oppdaget sitteputene på gulvet «perfekte hoppesteiner» sa han. Så ser han på meg og spurte «hva heter det trollet som har den melodien...» så begynte han å nynne melodien. «Dovregubbens hall» sa jeg. «Jaa den ja!! Sett den på!!» så gikk de rundt i rommet og luktet etter troll. Det luktet ikke noe særlig godt. Så fortsatte leken rundt matbordet! Espen fortalte muntlig at han likte rommet godt og ville leke der igjen. Her kommer det frem hvordan eventyrformidlingen skjer av barn i møte med det scenografiske rommet. Selve rommet kommer til live når barna med sitt lekende og kroppslige vesen omslutes av de scenografiske rammene. Som nevnt er det opp til barna hva de ønsker å leke, og barnas forforståelse av eventyr kommer til syne i det scenografiske rommet da de formidler ulike aspekter ved eventyr gjennom leken. Den første gangen vi lekte var det tydelig at leken bar preg av «*Askeladden som kappåt med trollet*», men den andre gangen vi klatret opp fjellet for å leke i trollets hule ønsket Kari, Grete og Maria å være prinsesser, fordi trollet stjeler prinsesser han vil gifte seg med. Jeg fikk tildelt rolle som troll som skulle fange dem og sette dem i arbeid. De lagde mat til meg, tente opp i peisen og passet på skatten. Når de tenner opp i peisen så skrur de på det røde lyset (som er et virkemiddel for flammer). De skrur det også av for å demonstrere at det ikke er fyr i peisen, eller at noen lager mat på den. Av og til så stakk de av ned fjellet, men de klarte ikke å komme lengre, fordi trollet fanget dem med tauet, og de måtte bli med opp igjen. Når trollet på kveldstid gikk ut en tur, så prøvde de nok en gang å rømme, men de fikk det aldri til. De måtte ha hjelp av Askeladden. Og da måtte jeg bare gå ut av skurkerollen, og inn i helterollen. Prinsessene

ropte på hjelp fra loftet, Askeladden måtte klatre opp det store fjellet og inn i trollets hule. Men de rakk ikke å flyktet før trollet kom tilbake. Da måtte vi kappete. Prinsessene serverte trollet mat. Jeg, som nok en gang hadde byttet rolle, begynte å spise grøt helt til jeg ikke klarte mer. Grete fortsatte og spise, så meg inn i øynene og var ganske lattermild. Jeg spurte «er du ikke mett??», hun ristet på hodet, spiste og lo. Så tok hun opp en pinne og dro den forsiktig over



Bilde 8: Peisen for å koke grøt på

ropte på hjelp fra loftet, Askeladden måtte klatre opp det store fjellet og inn i trollets hule. Men de rakk ikke å flyktet før trollet kom tilbake. Da måtte vi kappete. Prinsessene serverte trollet mat. Jeg, som nok en gang hadde byttet rolle, begynte å spise grøt helt til jeg ikke klarte mer. Grete fortsatte og spise, så meg inn i øynene og var ganske lattermild. Jeg spurte «er du ikke mett??», hun ristet på hodet, spiste og lo. Så tok hun opp en pinne og dro den forsiktig over

magen. Jeg forsto hele tiden hvilken sekvens hun dramatiserte. Selv om hun ikke virket helt komfortabel med replikkene, så brukte hun kroppen og rekvisitter på en god måte. Jeg fortsatte «Hva?? Gjør ikke det der gruelig vondt?», igjen ristet hun på hodet og lo, også strakte hun ut hånden og ga meg pinnen. Jeg tok i mot den, og «stakk» den i magen. Videre dramatiserte jeg at jeg falt om på gulvet og døde. Prinsessene hoppet av glede og tok treskeia og hakket på magen min. Det gikk ikke mange sekunder før jeg måtte reise meg og fange dem igjen. Vi lekte samme sekvens om og om igjen. Jeg tolket leksituasjonen som at den var hovedsakelig inspirert av «Askeladden som kappåt med trollet», men at barna tok i bruk flere kjente elementer fra eventyr.

Det jeg får inntrykk av gjennom flere leksituasjoner på rommet er at den scenografiske iscenesettelsen kommer til live og det oppstår noe spennende i møte med barna. Jeg vil se dette i lys av teori om lekverden til Öhman og Lindqvist. Et scenografisk rom, er som beskrevet innledningsvis en iscenesettelse i barnehagens rom med rammer for lek og eventyrformidling. Öhman bruker begrepet *lekverden* som jeg ser i sammenheng med barns møte med rommet. Hun beskriver begrepet som en del av barns lekekultur som omhandler at barn bygger og skaper en verden når de leker, alene eller sammen. En lekverden består av den ytre verden som påvirker leken, men også den indre verden barn skaper når de leker. Et eksempel er at barn kan forestille seg at teppet på gulvet er en seng, også kommuniserer barn sammen for å danne noenlunde felles indre bilder. Barn utvikler felles tema når de leker sammen. Barn fordeler og skaper roller som passer for temaet, for eksempel så må det være mamma, pappa og barn i en familielek. Lekverdener er skjøre, og kan fort rase sammen. For mye uro og støy, eller for mange barn kan bryte den fortryllesen de befinner seg i. Derfor er barn beskyttende ovenfor sine lekverdener mot inntrenging, i følge Öhman (Öhman, 2012, s. 102). Slik jeg tolker Öhmans bruk av «lekverden» er når et eller flere barn går inn og ut av fantasien og leken. Det er når barna er i en bestemt fiksjon at man kan kvalifisere det som en lekverden. Det er kun de som kan bestemme om de leker eller ikke. Tankesettet om hva en lekverden er, i Öhmans beskrivelse, ser jeg i sammenheng med at barnet er den som har makten i sin egen lekekultur. Barnet bestemmer selv når den vil leke, og ikke.

Lindqvist bruker også begrepet lekverden, men hun bruker det om et pedagogisk verktøy eller metode man kan anvende i en lekpedagogisk tilnærming. En lekverden kan bidra til å utvikle barnas lek, og det blir nødvendig med en kulturell ramme som barn og voksne kan forholde seg til. Lindqvist har tatt utgangspunkt i litterære verk som ramme, og ut fra det omformet det fysiske miljøet som et lekemiljø (Lindqvist, 1997, s.89). Et eksempel fra Lindqvists forskning er Mummiverdenen som lekverden i en svensk barnehage. Verdenen ble skapt både inne og ute, og fiksjonen kunne bli med utenfor barnehagens område. Lekeplasser og skoger kunne

forvandles til Hufas park og Ødefjellene gjennom lekverdener. Tove Janssons tekster ble et temaarbeid i over et år, og i temaarbeidet spilte de dukketeater, leste bøker, dro på utflukter, lagde rekvisitter, dramatiserte og lekte. Det utviklet seg en felles dramatisk lekeverden hvor barn og voksne gikk inn og ut av den litterære verden, og barna fikk møte karakterene i form av dukker og mennesker (Lindqvist, 1997, s.92-94). Jeg tolker Lindqvists lekverden som et fellesskap barn og voksne har sammen i en gitt ramme. Lekverden er et temaarbeid som foregår over lengre tid, og



Bilde 9: Askeladden som kappåt med trollet

den er en sammensetning av ulike kunstfaglige tilnærminger som tillater deltagere å gå inn og ut av den litterære verden og møte fortellingen på ulike plan. Sett i lys av barnekulturbegrepet har Lindqvist utviklet lekverden til en kultur med barn, i motsetning til Öhmans beskrivelse hvor lekverden er kultur av barn. Jeg ser likhetstrekk mellom Öhmans lekverden og Lindqvists lekverden opp mot det som oppstår i det scenografiske rommet. Barns lekekultur i møte med det scenografiske rom vil jeg derfor se på som en *scenografisk lekverden*. Den ytre verden påvirker den indre, hvor den indre verden igjen påvirker den ytre i et fellesskap barn og voksne har sammen i en gitt ramme. Det er en slags kommunikasjon med rommet hvor jeg opplever at eventyret blir fortolket i en hermeneutisk spiral. Barna interagerer med rommet og dens virkemidler ved å fyre opp i peisen (ved å skru av og på lyset), koke sammen masse grønnsaker, kongler og mose, og lage både suppe og grøt. De har kjent på varmen fra peisen og måtte en eller annen gang skru den av fordi det ble for varmt i hulen. Mye av leken foregår ved at de

klatrer opp og ned fjellet. Det oppleves som en spennende grense å være på vei til trollets hule, han kan jo være hjemme.

Den fjerde gangen vi dramatiserte «*Askeladden som kappåt med trollet*» fortalte jeg eventyret mens vi lekte. Maria hentet frem bollene med sleiv så vi kunne kappete. Det var en veldig gøy måte å ha formidle på. Igjen kommer det til synes hvordan en leken og levende formidling i større grad appellerer til barna og tillater dem til å delta med hele kroppen i stedet for å sitte på rumpen å lytte. Barna brukte rommet mens jeg fortalte eventyret og hentet konkrete som enten jeg eller de kunne bruke i den aktuelle sekvensen. Denne sekvensen viser også hvordan rommet kommer til livet i møte med barns lekekultur. Jeg mener det scenografiske rommet kunne sees på som en iscenesettelse i barnehagens rom med utgangspunkt i eventyr, men i møte med barns lekekultur oppstår det en lekverden. En lekverden som jeg ser på som en mix av Öhman og Lindqvists lekverden, en scenografisk lekverden. Virkemidler og iscenesettelser som er utført i rommet kommuniserer med barna, og barna kommuniserer med dem gjennom leken og eventyrformidlingen. Øynene som jeg har malt på vegger er ofte med i leken. De både passer på skatten, og følger med på oss. Det er øynene til troll, monster og flaggermus, helt avhengig av den pågående leken. Jeg vil trekke frem et morsomt eksempel hvor jeg sitter ved bordet å venter på en bolle med grøt. Maria ser på meg og snakker mens hun fyrer opp i peisen og rører rundt i grøten. Plutselig ser hun helt skremt ut i ansiktet og gisper høyt mens hun peker på meg: «pass deg!!» sier hun. Jeg blir skremt på ekte, fordi jeg tror det står noen bak meg da ryggen min er vendt mot trappen. Men det var de øynene på veggen som plutselig ble en del av leken. Det var flaggermus som kom for å ta skatten tilbake. Hun reiste seg og jagde dem vekk. Jeg synes det er veldig interessant hvordan barna kommuniserer med rommet.

Denne observasjonen oppfatter jeg som tett opp mot problemstillingen min da jeg undersøker hvordan det scenografiske rom kan understøtte barns lekekultur i eventyrformidling. Flere ganger observerer jeg hvordan rommet påvirker leken, og leken påvirker rommet, som en slags spiral. Leken avsluttes som regel av rutinemessige årsaker som måltid. Vi rydder opp og setter ting på plass. Selv om leken i rommet er avsluttet, er den ikke helt avsluttet før de kommer seg ned i første etasje. Alle tar tauet og klatrer ned fjellet. Maria står igjen øverst i trappen, ser inn i hulen der jeg enda er og henger opp et kostyme, ser på meg og sier «Det er veldig gøy å leke i rommet her. Kan jeg få leke her flere ganger?». «Ja selvfølgelig» sier jeg, også klatrer jeg ned fjellet sammen med henne.

4.5. Oppsummerende kommentarer

For å ta et tilbakeblikk til aksjonsforskningens hensikt om å forbedre og endre et problem på aktuelle forskningsområdet, har ikke min forskning et konkret problem som jeg skal finne løsninger på. Problemstillingen bunner i en interesse og engasjement om det fysiske miljøet med en inspirasjon fra barnekulturhuset Fyrtøjet i Odense som jeg ønsket å teste ut i barnehagens praksis. Aksjonsforskningen blir dermed som nevnt i delkapittel 3.2 blitt sett på som en metodologi hvor jeg har benyttet meg av flere aksjoner for å nærme meg et fenomen (Bø & Thoresen, 2017, s. 62). Sentrale funksjoner for aksjonsforskningen i mitt prosjekt har derfor vært å reflektere over barnehagepraksisen og forhåpentligvis se nye innfallsvinkler og måter å drive barnehagen på med henhold til det fysiske miljøet. Gunnestad skriver at vi må lytte til barna for å vite hva de interesserer seg i, men at voksne i barnehagen også kan inspirere til temaer, utvide og videreføre deres interessen (Gunnestad, 2014, s.110). Å opptre som en inspirerende og berikende voksen i samspill med barna og det fysiske miljøet kan gjennom aksjonsforskningen ha bidratt til ny kunnskap og tankemønstre for hvordan vi tenker rom og eventyrformidling. Dokumentasjonen jeg har samlet inn blir avgjørende for å analysere den nåværende praksisen, hva som har endret seg og hvorfor. Refleksjoner og analyse av funn vil bidra til å gi aksjonene verdi når de ses i sammenheng med problemstillingen (Bø & Thoresen, 2017, s.98-99). Dataen kan bidra til å se på scenografisk arbeid som berikelse av barns lekekultur i sammenheng med nytenkende måter å formidle eventyr på. Barna gis mulighet til en dypere forståelse av eventyret ved å ta del i litteraturens verden med hele seg. I en hermeneutisk fortolkning av rommet oppstår det en ny forståelse og mening om hvordan barn kommuniserer og skaper mening i det fysiske rommet. Det scenografiske rommet kom til live i møte med barna og det oppsto en scenografisk lekverden. Som nevnt var det ikke et konkret problem jeg ville se nærme på, men i en fortolkning av innsamlet materialet kommer det til syne hvordan barnehagens praksis har endret seg i form av at personalet så muligheter av å utnytte loftet som et rom til å iscenesette og bruke aktivt i tiden fremover. På bakgrunn av dette kan jeg konkludere med at aksjonsforskningen bidro til endring i praksis. En slik arbeidsmåte har også et etisk aspekt i hva som ligger til grunne for de valgene og endringene vi gjør. Bø og Thoresen skriver at aksjonsforskning fører med seg et handlingsansvar i form om det ansvaret forsker og/eller pedagog har for å gjøre noe med det som refleksjonene resulterer i (Bø & Thoresen, 2017, s.84). Ethiske spørsmål til videre arbeid blir hvorvidt den nye kunnskapen blir opprettholdt og utført. Kommer personalet til å videreføre iden om å jobbe scenografisk til fordel for barn egen lekekultur?

5. DRØFTING

Jeg fant, jeg fant..!

I denne delen av oppgaven vil jeg med utgangspunkt i oppgavens problemstilling «På hvilken måte kan det scenografiske rom understøtte barns lekekultur i eventyrformidling?» drøfte funn i forhold til teoretiske perspektiver og litteratur opp mot analyse og momenter i kapittel 4. På grunnlag av at eventyr kan ses på som en del av barnekulturen og at barn er kroppslige vesen kan et scenografisk rom være en spennende inngang til å møte litteratur på gjennom leken. Slik jeg kommenterte innledningsvis har det vært en skapende og undersøkende prosess i seg selv å jobbe scenografisk, men at rommet først får betydning og kommer til live i møte med barna. Det var når barna og rommet kommuniserte med hverandre at det gikk fra et scenografisk rom og iscenesettelse til en scenografisk lekverden. Jeg anser dette som et funn for hvordan scenografiske lekverdener kan være nyskapende møter med eventyrformidling som understøtter barns lekekultur, som i aksjonsforskningens hensikt bidrar til nye innfallsvinkler og måter å drive barnehagens pedagogiske praksis på. Når jeg drøfter har jeg valgt å ta utgangspunkt i noen vilkår som kan si noe om hvorvidt barns lekekultur ble understøttet. Til slutt vil jeg presentere noen forutsetninger for hvordan man kan jobbe scenografisk i barnehagen.

5.1. Rom for barns lekekultur

Jeg har tidligere beskrevet barns lekekultur som fri fra de voksnes styring og makt. Overskriften kan derfor forstås som både det konkrete scenografiske rommet som har til hensikt å understøtte barns lekekultur, og det rommet som pedagoger gir plass til i barnehagens virksomhet for barns egen lekekultur. Med det sistnevnte mener jeg å la lekekulturen være forbeholdt de som lever i barndommen sin her-og-nå uten noen pedagogiske innvirkninger. I det paradokset mellom kultur for, med og av barn i scenografisk arbeid kan man spørre seg hvorvidt scenografiske rom skapt av voksne kan understøtte barns lekekultur. Jeg mener pedagogens fokus og hensikt blir avgjørende. I det scenografiske arbeidet har jeg forholdt meg til lekekulturens egenverdi og kjennetegn uten å kontrollere den og styre prosjektet inn mot bestemte pedagogiske mål og læringsutbytter. Å nærme seg eventyrets verden ved å jobbe scenografisk opplever jeg som en spennende og innholdsrik tilnæringsmåte, både språklig, kroppslig og sosialt. Barn er kroppslige vesen og bruker sansene sine til meningsskapning av fenomener. Et scenografisk rom som er sanselig og estetisk kan derfor være en av flere pedagogiske metoder hvor man aktivt

bruker det fysiske miljøet for å understøtte barns naturlige væren, samtidig som man gir rom for barns lekekultur i innholdsrike rammer. Hansson skriver at man kan skape atmosfærens estetikk når man iscenesetter et rom. I en slik atmosfære ligger det potensiale for opplevelse og intensitet. Gjennom iscenesettelser i barnehagens hverdagsliv kan man, f.eks. ved å late som at det bor et troll på loftet, gi rommet en spesiell tilstedeværelse og en betydning langt utover hva rommet egentlig har. Loftet er nå fylt med spenning og muligheter. Omforming og estetisering av omgivelsene skaper overraskelser og nyanser til barnehagens ellers «normale» rom (Hansson, 2016, s.157).

Leken står sentralt i kultur av barn. Slik jeg har kommentert så er den fri fra de voksnes makt og styring, og har ikke noe pedagogisk hensikt eller mål. Barn leker fordi det er gøy og meningsfullt. Likevel er det et poeng som Jæger, Hopperstad og Torgersen påpeker at selv om barna har rett til medvirkning i å integrere det som gir mening for dem i barnehagekulturen, så ligger ikke alt ansvar på barna av den grunn. Vi som fagpersoner har et ansvar om å skape best mulig barndom for alle barn (Jæger et al., 2016, s.11). Med bakgrunn i dette kan man hevde at «innblanding» av de voksne i barns egen lekekultur kan ses på som berikelse og tilrettelegging for at nettopp denne kulturen også får rom i barnehagens virksomhet. Pedagogens fokus og hensikt blir igjen avgjørende her. Slik jeg kommenterte i delkapittel 2.2.2 kan lek som pedagoger tilrettelegger fortsatt virke gøy og være spontan. På den ene siden kan tilretteleggingen nettopp handle om å berike og inspirere, men på den andre siden kan leken brukes som et pedagogisk verktøy for å oppnå et konkret mål. Det er i dette feltet jeg mener man kan konkludere med hvorvidt det understøtter barns lekekultur eller ikke. Derfor ligger mye av «svaret» i pedagogens hensikt med det scenografiske rommet. Jeg mener derfor at man bør se på seg selv som en voksen som beriker og tilrettelegger lek, og som kan delta (på barns premisser) som en lekekamerat. En refleksjon på hvem man er og hvilken hensikt man har ved å arbeide med eventyrformidling gjennom scenografi blir betydningsfullt i vurdering av understøttelse av barns lekekultur.

I delkapittel 2.2.3 presenterer jeg Ruuds fire tilnæringsmåter hvor man kan være en støttende og deltagende voksen i barns lek. Ruud skriver at den voksne kan opptre som observatør, tilrettelegger, lekekamerat og veileder. Jeg har ikke observert barna i den forstand at jeg skal gjøre meg kjent med hvem de er eller hvordan de leker og kommuniserer med andre barn. Jeg har generelt gjort meg observasjoner for å se om det scenografiske kan understøtte og berike barns lekekultur. Jeg vil heller ikke påstå at jeg har vært en veileder da jeg ønsker at barna selv

skal styre leken, og at det skjer på deres premisser og ikke mine. Det har ikke vært nødvendig for meg å hjelpe de deltagende barna med leksignal og annen hjelp i leken, men dette kan muligens være en rolle som er nødvendig å innta når man leker med en større gruppe barn. Jeg har kanskje aller mest vært en tilrettelegger gjennom barnehagens rom. Jeg har tilrettelagt og skapt rammer for lek slik at barna gis mulighet til å oppleve eventyrformidling gjennom kroppen. Barna har i rommet formidlet til seg selv, sammen med andre og for andre. Et eksempel fra når Espen skulle vise moren sin det scenografiske rommet var at hun lurte på hvilket eventyr de lekte her, «Askeladden som kappåt med trollet! Det ser du vel..» sa Espen, også viste han moren sin rundt og forklarte hva og hvordan de lekte. Han kledde seg ut og begynte å leke ved peisen hvor han lagde grøt. En annen tilnæringsmåte jeg har inntatt er lekekamerat. Det har alltid vært på barns premisser og det har vist seg at de ofte har ønsket å ha meg med i leken. Som lekekamerat deltar jeg som voksen på lik linje med barna. Det er barna som setter rammer for leken, og jeg får tildelt både rolle og replikker. Det er barna som har fortalt meg hva jeg skal gjøre, og ofte har mine roller vært trollet eller Askeladden (Ruud, 2012, s.72-76). Jeg mener det er nødvendig å reflektere over hvilken rolle man har i barns lek, og hva man prøver å oppnå ved å delta. For min del ønsket jeg ikke å påvirke leken til barna da jeg har vært opptatt av å understøtte barns lekekultur, noe jeg mener jeg kan ha oppnådd ved å delta på lik linje med barna uten å kontrollere og ta styring i deres lek. Denne frie leken som kjennetegner barns lekekultur bunner i en indre lyst og driv, representerer moro og gir barna mer lyst å leke. I delkapittel 2.2 refererte jeg til Aspeli som skriver at barns lekekultur kan inneholde elementer som egentlig ikke er beregnet på barn, og at vi som pedagoger og barnehageansatte må ta barns lek på alvor og aktivt forholde oss til den (Aspeli, 1996, s.31). Med bakgrunn i dette bør man også reflektere over de holdninger man har til barns lek og dens innhold. Dette må ses i sammenheng med hvilken rolle man inntar i leken. Som en konsekvens av dette bør det fysiske miljøet være en gjenstand for diskusjon i tilrettelegging for lek, og generelt når vi snakker om miljø som gir lekelyst i barnehagen. Med henvisning til Rammeplanen skal lekens egenverdi anerkjennes, og barnehagen skal legge til rette for gode vilkår for lek, vennskap og barns egen kultur. Barnehagen skal også kunne inspirere til og gi rom for ulike typer lek (Rammeplanen, 2017, s.20).

Jeg mener at jeg i stor grad gjennom kunstneriske metoder har oppnådd å legge til rette for gode vilkår for lek, vennskap og barns egen kultur ved å forme barnehagens rom til en scenografisk lekverden. Også i rammeplanen kommenteres det at barnehagen skal kunne inspirere til og gi rom for ulike typer lek (Rammeplanen, 2017, s.20). Rom i denne forstand kan igjen tolkes som

det konkrete rommet, men også at det er rom for at barn gis muligheter til å uttrykke ulike typer lek, slik Øksnes og Sundsdal kommenterer, at pedagoger må kunne utfordre sine fordommer slik at man ikke ender i en kultur hvor man kun fremmer den «gode» leken sett fra pedagogens ståsted. Det bør være rom for den leken barn gir uttrykk for at de verdsetter, og man bør også være klar over at barn kan ønske å skape steder selv innenfor de voksendefinerte rommene (Øksnes & Sundsdal, 2018, s.103). Et scenografisk arbeid med lek og eventyr kan ses i sammenheng med Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmåte, som jeg presenterte i delkapittel 2.2.2. Arbeidsmåten kan minne om lekens bevegelige form som kombinerer ulike estetiske uttrykksformer for å skape nye betydninger og sammenhenger i læringsprosesser (Lindqvist, 1997, s.88-89). Slik jeg tolker det krever en lekpedagogisk tilnærming en pedagog som verdsetter og ser betydningen av barns lek. En lekpedagogisk tilnærming kan være veien å gå når pedagogens hensikt er å understøtte barns lekekultur.

5.1.1. Rom for med og av barn

Som sagt kan det oppleves som et paradoks mellom kultur for barn og kultur av barn da jeg som voksen har involvert meg og tatt plass i barns lekekultur ved skape en scenografisk lekverden når jeg har beskrevet lek som fri for voksens styring og makt. I problemstilling min spør jeg om hvordan scenografiske rom *understøtter* barns lekekultur, ergo hvordan rommet kan støtte opp under eller berike. Det vil si at fremgangsmåten i prosjektet og prosjektets forløp generelt har tatt utgangspunkt i kjennetegn ved barns lekekultur og holdt fast ved dette. Det scenografiske rommet er der for at barna skal gis mulighet til å bearbeide, utforske og leke med eventyret i estetiske og sansbare rammer. Aksjonsforskningens hensikt har vært å reflektert over barnehagens praksis over det fysiske miljøet og prøvd å skape nye innfallsvinkler og måter å drive barnehagen på. Scenografiske rom for lek og fortelling i barnehagen viser seg å kan være nytenkende måter å tenke eventyrformidling på.

Scenografisk arbeid kan på den ene siden være til inspirasjon og berikelse til barns egen lekekultur og på den andre siden bør barnas lekekultur være inspirasjon for scenografiske lekverdener. I denne prosessen har jeg, med henvisning til Rasmussen, fått en større innsikt i «Places for children» og «Children`s places» (Rasmussen, 2004, s. 115). Både pedagoger og barn har et medeierskap til de rommene vi befinner oss i daglig. Jeg mener begge parter bør være medvirkende når man endrer på institusjonsrom, både fysisk og estetisk. Dette kan ses i sammenheng med barnekulturen hvor det kun er de barna som lever i barndommen her-og-nå som kan bestemme hva som virker gøy og meningsfullt for dem. Barn skaper steder både ute i

naturen, i nabolaget og i institusjonsrom. I barnehagen kan det være under en trappen eller i yttergangen hvor barn kan skape seg steder som egentlig ikke er ment som «spesielle» for barn. Barns medvirkning blir betydningsfull når man skal iscenesette og jobbe scenografisk for å berike barns lekekultur. Ifølge Rasmussen utvikler barn meningsfulle forhold til andre steder enn kun de som de voksne tilrettelegger. «Children`s places» kommer til syne av hva barn forteller, viser og gjør selv. Rasmussen stiller spørsmål til hvilke muligheter barn har for å kunne skape egne steder da barns liv i dagens samfunn er preget av institusjoner i form av skole, barnehage og fritidsordninger. Hvor i disse institusjonene som preges av «Places for children» finnes det muligheter for «Children`s places»? Rasmussen vil påpeke at «Children`s places» ikke varer for alltid. Noen ganger opphører forholdet tidlig, og andre ganger kan de vare i mange år (Rasmussen, 2004, s.166). På bakgrunn av dette kan man på den ene siden betegne det scenografiske rommet som «Places for children», men med barns medvirkning og hensyn til lekekulturens egenverdi i betraktning vil jeg på den andre siden betegne det som rom *for, med* og *av* barn. I det scenografiske rommet, som ble i møte med barna en lekverden, kunne jeg se hvordan barn skapte egne rom i rommet. Inne i trollets hule fant barna flere små «huler» da de med de små kroppene klarte og finne små innganger blant tekstilene og materialene jeg hadde brukt i rommet. Jeg (i rollen som trollet) forundret meg over hvordan jeg ikke klarte å finne noen av barna i det lille rommet der de lå å fniste bak noen tekstiler. Rasmussen skriver at vi må gjøre oss oppmerksomme på grensen mellom de voksnes forståelse av hva man «bør» gjøre på et sted for barn og barns forståelse av stedet (Rasmussen, 2004, s.171). Som «hjernen» bak det scenografiske kunne jeg på den ene siden ha reagert negativt på at barna gikk bak kulissene og ikke brukte rommet «riktig», men på den andre siden med Rasmussen sine poeng i bakhodet, kan vi voksne i større grad anerkjenne barns egne steder og de ulike måter de finner mening på i rommet. Barna måtte jo gjemme seg for trollet!

For å få et innblikk i hva barna liker med det scenografiske rommet fikk barna et kamera de kunne ta bilder med. Hensikten har vært å få inntrykk i hvilke opplevelser barna har med rommet. Som nevnt var dette en aksjon inspirert fra Mosaic Approach. Jeg hadde en forforståelse at lys som virkemiddel fanger barns oppmerksomhet, samt at gjennom lyssetting kan man skape en stemning i rommet. Jeg opplever lys som sanselig og stimulerende. «Jeg liker lysene best» sier Maria og tar bilder av det blå lyset i skattkisten og det røde lyset i peisen. Alle barna tok bilder av en eller annen form for lys enten det var peisen, skattkisten, selvlagde lyktene, lysene i taket eller på bordet. Grete tok bilde av taket, av skattkisten og av øynene over skattkisten. Øynene som jeg malte på svarte søppelsekker ble til i siste finpuss av rommet. Jeg

opplevde de svarte veggene som «kjedelige» eller tomme, og tok sjansen ved å tegne noe veldig definerbart. Jeg var litt usikker på om det kom til å funke på noe vis, eller om de bare ble der på veggen som noe helt ubrukelig. Men det viste seg gjennom flere leksekvenser at øynene fikk en funksjon i leken, og det varierte hva øynene var eller hvilken hensikt de hadde. Jeg vil dermed påstå at øynene ikke ble så definerte som jeg trodde. Personlig malte jeg øynene med tanken om at det var flaggermus, men i leken til barna var det både Dovregubben, andre troll, monster og flaggermus. Espen tok også bilde av øynene på veggen samt peisen, bollene med sleiv og lyktene de hadde malt. Kari tok bilde av skattkisten og av peisen. Disse bildene kan fortelle meg noe om hva de finner mest interessant i rommet, noe bør tas med i betraktning til fremtidig arbeid med scenografi.

5.2. Fra scenografisk rom til scenografisk lekverden

Öhmans beskrivelse av begrepet lekverden henger tett sammen med barns egen lekekultur. En lekverden er noe barn bygger og skaper når de leker alene eller sammen. Sammen kommuniserer barna for å skape en felles ramme for leken, men man må være oppmerksomme på at en lekverden kan være skjøre (Öhman, 2012, s.102). Öhmans beskrivelse av lekverden henger tett sammen med barns egen lekekultur da den er på barns premisser. Lindqvist på en annen side bruker begrepet lekverden om den lekekulturen barn og voksne skaper sammen i en lekpedagogisk tilnærming. Her er det snakk om temaarbeid med litterære tekster som kan bidra til å utvikle barns lek. Pedagogisk arbeid med det fysiske miljøet står mer sentralt i Lindqvists lekverdener enn hva den gjør i Öhmans (Lindqvist, 1997, s. 89). Det jeg finner interessant er hvordan Öhmans perspektiv på lekverden er kultur av barn, mens Lindqvists lekverden i større grad er kultur for og med barn. Jeg vil bygge en bro mellom disse. På den ene siden har jeg, som Lindqvist, tatt utgangspunkt i en litterær tekst og skapt rom for et kulturelt lekemiljø i barnehagen. Men Lindqvist bruker «lekverden» som et pedagogisk verktøy, og slik jeg har forstått det består en slik lekverden av forskjellige deler. For det første foregår det som et temaarbeid, i motsetning til mitt prosjekt som ser på rommet som en resurs i eventyrformidling. Jeg kunne selvfølgelig ha utviklet et temaarbeid med utgangspunkt i eventyr, men det var ikke tilfellet denne gangen. Lindqvists lekverden er en sammensetning av rollelek, utflukter, lærer-i-rolle, dukketeater og andre kreative prosesser hvor man sammen går inn i en fiksjon. Slik jeg har forstått det blir ikke barnehagens fysiske miljø totalt forandret. Jeg har i mitt prosjekt hentet inspirasjon fra teaterets scenografer og totalforvandlet et rom i barnehagen til et magisk rom hvor barna trer inn i eventyrets univers. På den andre siden, med henvisning til Öhman, er den scenografiske lekverden tatt utgangspunkt i barnas indre billeddannelser, fantasi og

refleksjoner. På den måten kan det fysiske og konkrete rommet møte barnas indre lekverden, slik Öhman beskriver barnas lek. Hun skriver at lekverden er en kombinasjon av den ytre verden som påvirker og den indre verden barn skaper (Öhman, 2012, s. 102).

På den ene siden står eventyrformidlingen for og med barn som grunnlag for scenografisk arbeid, og på den andre siden står barns egen lekekultur. Når disse to møtes på midten oppstår scenografisk lekverden. En lekverden som på ene siden bærer preg av voksens styring og makt, men som på den andre siden kontinuerlig har respektert og tatt hensyn til barns egen lekekultur. Barna gis tillatelse til å skape «Children`s places» i et rom som er «Places for children» (Rasmussen, 2004, s.115), og som voksen har jeg inntatt rolle med hensikt til å berike barns lekekultur. Hva som skjer i leken og hvordan barna velger å bruke rommet er opp til dem. De leker på sine egne premisser, og skaper lekverdener alene eller sammen med andre barn i den scenografiske lekverden. Den ytre verden påvirker den indre, og den indre verden påvirker den ytre. En lekverden, med henvisning primært til Öhmans begrepsforståelse, vil også kunne beskyttes i større grad for forstyrrelser utenfra da rommet blir så avgrenset fra resten av barnehagens rom at de barna som deltar i en felles lek vil kunne befinne seg i lekens fiksjon over en lengre tidsramme enn hva den ville gjort i barnehagens fellesområdet (Öhman, 2012, s.102).

5.2.1. I dialog med rommet

Jeg opplever at den scenografiske lekverden slik jeg har brukt dette står i midten av Öhman og Lindqvists teorier. Det var når barna var i dialog med rommet at jeg fikk opplevelsen av at en scenografisk lekverden oppsto. Det jeg har sett i mine observasjoner er hvordan den ytre verden i stor grad har påvirket barnas lek. De hadde dannet seg en indre verden av hvordan trollets hule så ut, så møtte de det scenografiske rommet hvor leken utfoldet seg, her påvirker den ytre verden den indre igjen som på nytt påvirket den ytre. Jeg vil henvisne til observasjon under delkapittel 4.5 hvor jeg og Maria leker. Hun fyrer opp i peisen og koker grøt til meg mens jeg sitter ved bordet og venter. Hun peker på noe bak ryggen min og gisper høyt og sier «pass deg!!», noe jeg på ekte blir skremt av. Det viste seg at hun integrerte øynene på veggen inn i leken da de var flaggermus som skulle stjele skatten. Rommets helhet la noen rammer for leken, men øynene var kanskje noe av det ytre som påvirket leken til barna mest. Det virket som et element som skapte spenning og som kunne dra leken i forskjellige retninger. Øynenes funksjon variere veldig i form av hvem det var, hvilken intensjon de hadde og hvor intense de var i leksekvenser.

Noen ganger måtte vi passe oss for dem og andre ganger jagde vi dem. Kommunikasjonen barna hadde med den indre og ytre verden kan ses i sammenheng med den hermeneutiske spiral. Barna har en forforståelse av eventyret «*Askeladden som kappåt med trollet*» og gjort seg noen refleksjoner om hvem trollet er og hvordan han ser ut. Refleksjonene om trollet kan også stamme fra tidligere eventyr. I eventyret foregår spenningsfeltet i hulen til trollet, men det blir ikke beskrevet noe særlig hvordan det ser ut der. I møte med scenografiske rommet kan de gjøre seg en tolkning av trollets hule og en ny forståelse blir skapt. Etterhvert som barna oppdager nye elementer og bringer disse inn i leken, som f.eks. øynene på veggen, lager de seg en forståelse av hva som kan foregå i trollets hjem, med en forforståelse av at trollet er skummelt og truende. Barna likte generelt å befinne seg i spenningsfeltet mellom å være fange hos trollet, prøve å flykte og drepe trollet. Slik jeg har tolket det ble eventyret levendegjort i møte med scenografiske rommet, og det virker som om barna utforsket nye aspekter i eventyret samt fikk en større forståelse av eventyrets forløp. Slik kan barnehagens rom være et av flere bidrag til å berike kunst- og kulturopplevelser i sammenheng med eventyrformidling i barnehagen. Eventyr står sterkt i den norske kulturen og lever i beste velgående i barnehager landet rundt. Eventyrformidling kan ses på som et kulturelt uttrykk, og ifølge Öhman kan inntrykk fra kulturelle uttrykk transformeres og omskapes til kunnskap gjennom leken. Dermed kan leken ses på som en kulturytring som skapes av barn og sammen med andre barn (Öhman, 2012, s.75). I samtaler med barna etter eventyrformidlingen lagde de fortellinger mens de tegnet og malte. Jeg lyttet til deres fortellinger om trollet, og tok fantasien på alvor. Espen fortalte fantastiske fortellinger om hans møte med Dovregubben som skulle lage grøt til han. For meg har det vært betydningsfullt å ta del i fantasien og verken bekrefte eller avkrefte barnas forståelse av eventyret og trollet. Fortellingene var *deres* kulturytring, og den skal ikke jeg blande meg inn i – jeg skal kun lytte. Barnas kulturytringer ble betydningsfulle i det scenografiske arbeidet da jeg ønsket å understøtte barns lekekultur.

5.3. Nyskapende møter med eventyrformidling

Det var eventyret som ble utgangspunktet for scenografien og iscenesettelsen på loftet, og dermed kan eventyrformidling i mitt prosjekt sees på som en introduksjon og startpunkt for å skape en lekverden. Eventyrformidlingen krever noe kontroll fra de voksne i starten da barnehagebarn sjeldent har lært seg å lese og blir avhengig av den voksne for å utforske litteraturens verden. Det ville vært spennende å se hvordan barna hadde tolket iscenesettelsen om de ikke hadde blitt presentert for eventyret, men å ta utgangspunkt i eventyr eller et annet tema er i denne oppgaven sentralt for å jobbe scenografisk. Olausen skriver at muntlige

fortellinger kan være en inngang til lekende samspill mellom barn og voksne (Olaussen, 2015, s.67). Det ble tydelig for meg gjennom prosjektet hvilken inspirasjon eventyret kan ha i kunstneriske og kreative aktiviteter sammen barna. Eventyrformidling kan være noe mer enn «bare» å presentere en tekst for barna. Aspeli skriver at fortellingen kan komme til live og lever på en annen måte når den blir frigjort fra den skrevne teksten (Aspeli, 1996, s.18). Å levendegjøre en fortelling er en ferdighet. Det krever øving og kompetanse innen fortellerteknikker. Jeg ble veldig inspirert og fascinert da jeg observerte Svinding, formidlingskoordinatoren ved barnekulturhuset Fyrtøjet i Odense. Måten hun fanget barnas interesse og blikk, bevegde kroppen på og brukte stemmen var fascinerende. Jeg ønsket å ta med meg dette ut i feltet selv om jeg formidlet på 3 ulike måter på barnehagens avdeling og en gang gjennom lek i det scenografiske rommet. En kombinasjon av disse skal vise seg å bli spennende måter å formidle på. Jeg ønsket ikke bare å presentere barna og gjøre de kjent med stoffet gjennom eventyrformidling, men også vekke deres indre billeddannelse, styrke innlevelse og samle barna i et felles nå gjennom «*Askeladden som kappåt med trollet*».

Gjennom prosjektet gjorde jeg meg noen refleksjoner om høytlesning vs. formidling gjennom kropp og stemme om hva som fungerte bra og mindre bra. Med henvisning til rammeplanen kan kunstfaglige prosesser bidra til å stimulere barns nysgjerrighet, utvide deres forståelse og bidra til undring og skaperglede (Rammeplanen, 2017, s.50-51). Videre påpeker rammeplanen at barn skal få mulighet til å erfare ulike formidlingsmåter som kilde til blant annet estetiske og kulturelle opplevelser. Personalet oppfordres til å bruke varierte formidlings- og uttrykksformer som kan oppleves som spennende i barns møte med litteratur (Rammeplanen, 2017, s.48-49). I en kroppslig og levende formidling uten boken ble eventyret levendegjort, og jeg møtte barna i en mer leken og kroppslig tilnærming, noe som har sammenheng med barns naturlige væren. Slik jeg har kommentert mener jeg formidlingen er vellykket dersom jeg evner å bringe barna inn i fiksjonen. Hvordan de tolker teksten og skaper mening er som nevnt deres egen kulturytring. Formidling i en lekverden hvor jeg opptrer som en lekekamerat ble et interessant fenomen. Under delkapittel 4.5 presenterte jeg en observasjon hvor jeg formidlet eventyret mens vi lekte i det scenografiske rommet. Barna brukte rommet mens jeg fortalte og lekte ut de ulike sekvensene. Denne situasjonen gir barna og meg et felles nå hvor vi sammen leker og formidler eventyret i et sansbart og estetisk rom. I det scenografiske rommet skapte vi en lekverden hvor eventyret kom til livet gjennom iscenesettelsen, den fysiske kroppen og de indre bildene. For at formidlingen kunne utvikle seg til en lekformidlende tilnærming mener jeg at alt forarbeidet med både høytlesning og formidlingssituasjoner i barnehagens hverdagsrom var

nødvendig. Selv om jeg anser det som nødvendig stiller jeg meg likevel kritisk til presentasjon av eventyret. Å gjøre barna kjent med tekstens innhold betyr ikke at man er nødt til å lese direkte fra boken først for å så utvikle formidlingen til noe mer levende og lekende. Ifølge Olaussen bør barnehagelæreren eller en den som formidler være bevisst på formidling som et gjensidig møte mellom formidler og publikum som påvirker hverandre og som er i et samspill. På den måten kan formidlingssituasjonene bli noe mer enn en enveiskommunikasjon med passive tilskuere. Dette forutsetter en forteller som er åpen for å «oppdage» fortellingen på nytt sammen med barna. Ferdigheter innen improvisasjon kan komme til nytte i et slikt samspill (Olaussen, 2015, s.73). Til videre arbeid med eventyrformidling vil utvikle mine evner til improvisasjon og fortellerteknikker, lære meg fortellingen utenat og fra starten presentere teksten for et aktivt publikum. Likevel vil jeg driste meg til å til å påpeke at vi i et fellesskap hadde nyskapende møter med eventyrformidling i barnehagens rom. Etterhvert som prosjektet utviklet seg utviklet også formidlingssituasjonen seg gjennom lek i scenografiske rammer. Lek og lekenhet blir to sentrale begrep i prosjektets eventyrformidling, og jeg mener denne faktoren blir betydningsfull for å understøtter barns lekekultur.

5.3.1. Eventyrformidling for, med og av barn

Det har til tider opplevdes vanskelig å skille på kultur for, med og av barn i prosessen da prosjektet utviklet seg til et uklart skille på den voksenes formidling og barnas egen lekekultur. Det jeg finner interessant er at barns lek har likhetstrekk med eventyrets oppbygging, ikke bare i form av at barn også forteller en historie gjennom leken, men også i form av å avverge en fare. Ofte måtte jeg være trollet som fanget barna som både prøvde å lure meg og stikke av. I et møte med trollets hule gjennom en scenografisk lekverden ligger det rammer for å leke og kjenne på spenningsfeltet mellom frykt og fryd. Slik Lindqvist påpeker kan det variere hvilken skjebne som må overvinnes, men hovedpoenget er å overvinne farene som truer. Eventyrets formel starter med en reise og et mål hvor man på veien mot målet er nødt å overvinne farer og løse problemer. Dette handlingsmønsteret kan vi finne igjen i leken (Lindqvist, 1997, s. 83-86). I leksituasjonene i prosjektet begynte og endte «reisen» alltid med at vi klatret opp og ned fjellet. Hvilken fare som måtte overvinnes i trollet hule kunne variere, men ofte var de tatt til fange og trengte hjelp til å rømme. Det var ikke bestandig tilsynelatende hva som var målet med turen opp fjellet og i hulen til trollet, men ofte handlet det om å stjele skatten hans. Dette kan ses i sammenheng med eventyret om «*Askeladden som kappåt med trollet*» hvor han tar med seg all sølv og gull hjem så de kan betale ned på gjelden. Hvordan og hva barn forteller gjennom leken kan fortelle oss noe om barnas forståelse og levde erfaringer. Jeg mener observasjoner av leken

kan si oss noe om hvorvidt man faktisk har greid å ta barna med inn i eventyrets fiksjon og handlingsforløp. Dette kan si noe om kvaliteten på formidlingssituasjonene og det kan si noe om meg som formidler. Samtidig kan det være at barna ble ekstra inspirert av å leke eventyret på grunn av rammene i det scenografiske rommet. Om de ville ha lekt Askeladden, troll og prinsesser og skap sine egne lekverdener utenom disse rammene kan jeg ikke for sikkert si noe om. Men ifølge Aspeli gjør barn erfaringer forståelig og skaper mening gjennom et språk de behersker, nemlig lek (Aspeli, 1996, s.20). Olaussen underbygger dette og skriver, som nevnt i delkapittel 2.1.2, at barn kan gjennom lek og fortelling prøve ut tanker, perspektiver, følelser og erfaringer, og skape større forståelse av seg selv og andre (Olaussen, 2015, s.68-89). Når eventyret, barns eventyrlige lekemåte og scenografiske rom møtes kan det oppstå nytenkende og spennende formidlingssituasjoner av estetisk kvalitet. En viktig forutsetning for at barns lek kan blomstre i scenografiske rom er, som Toft påpeker, at rommet må innholde et virksomhetsperspektiv. Rommet må virke, og barna må kunne virke i det. Det vil si at det scenografiske rommet ikke kan fremstå som et kunstnerisk avsluttet verk eller som en installasjon i institusjonen. Slike rom vil verken danne virksomhet for lek eller understøtte barns lek (Toft, 2014, s.65).

Barna fikk som nevnt leke, fortelle og uttrykke de impulser de hadde. Jeg formidlet eventyr for dem og de lyttet til meg, i det scenografiske rommet var det barnas tur til å fortelle, og min tur til å lytte. Aspeli sier at det ikke bare skal være plass til de fortellinger vi voksne ønsker å formidle til barna. Det må også være rom for barnas fortellinger av hva de er fascinerte av – uavhengig om det er folkeeventyr som står oss nært eller populærkultur som barna liker. Vi kan ikke forvente at barna skal lytte til våre fortellinger om vi ikke er åpen for å lytte til deres. Men det finnes en balansegang mellom gamle kulturskatter og dagens superhelter– vi må gi og ta (Aspeli, 1996, s.22). Til neste gang ville det vært interessant å skape en scenografisk lekverden ut av barnas fortellinger. Slik som Olaussen skriver kan fortellinger være et møtepunkt mellom barn og voksne (Olaussen, 2015, s.69).

5.4. Noen forutsetninger for å jobbe scenografisk

Jeg har til nå trukket frem essensen i mine funn og drøftet dem opp mot teoretiske perspektiver. Helt til slutt vil jeg kommentere noen forutsetninger for å jobbe scenografisk i barnehagen som jeg under aksjonsforskningen har opplevd som betydningsfulle, før jeg avslutningsvis presenterer en oppsummering og konklusjon.

Å jobbe scenografisk krever noen forutsetninger, ikke bare i barnehagens fysiske miljø og tilgjengelighet av materialer, men også hos personalet. Rommets forutsetning blir også en viktig faktor. Det er ikke en selvfølge at man kan jobbe scenografisk hvor som helst og når som helst. Barnehagens fysiske utforming og areale setter noen rammer for scenografisk arbeid. Man kan ikke ta for gitt at alle barnehager har et ekstra rom til disposisjon slik som «loftet». Det kan eksistere flere små rom, men som av praktiske årsaker som f.eks. lagring ikke blir tilgjengelige. Jeg vil konkludere med at personalets holdninger og innstillinger også blir en viktig forutsetning for å jobbe scenografisk. Man er nødt til å være åpen for å endre på det tradisjonelle design, finne nye løsninger og tenke nyskapende. Er man ikke det så vil det ikke være rom for å jobbe scenografisk. Å forstå at det fysiske miljøet kan spille en viktig rolle som en 3. pedagog vil også være på sin plass. Det krever en slags forforståelse av barnehagens fysiske miljø som man må ta seriøst og ikke for gitt. Det holder ikke å slenge opp tekstiler på tak, vegger og gulv og fylle på med materialer som man ikke har en gjennomtenkt funksjon.

Å jobbe scenografisk fordrer kunstfaglig og estetisk arbeid. Det er en kunstfaglig prosess hvor flere kunstneriske teknikker tas i bruk for å skape en helhet av estetisk kvalitet. De kunstfaglige metodene og virkemidlene man tar i bruk må snakke sammen, ikke konkurrere om oppmerksomhet. Dette krever et øye for detaljer, og viten om at alt ikke trenger å ta stor plass for at det skal fungere estetisk. For eksempel har jeg fokusert mye på lys som virkemiddel, og mindre på lyd. Det er også mer materiale av taktile kvaliteter enn hva luktesansen vil oppfatte. Men det har innslag av lukt i form av mosen i glasset. Barna måtte oppsøke lukten, istedenfor at barna fikk alle inntrykk av lys, lyd, lukt og taktile materialer på en og samme gang. I skapelsen av det scenografiske rommet i tråd med barns lekekultur og eventyrformidling har jeg hovedsakelig jobbet visuelt for å skape et godt førsteinntrykk. Men også tatt i bruk andre elementer som kan stimulerer andre sanser. Noen virkemidler kommer til syne med en gang man trer inn i scenografisk lekverden, andre vil komme til syne etterhvert som man opplever og er i rommet over tid. Jeg mener dette skaper dybde og dynamikk til både rommet, leken og kunstfagene. Om alle virkemidler tar for stor plass og konkurrerer om oppmerksomhet kan det

virke for intenst og «rotete», og leken kan dø ut, men på den andre siden så kan for lite bruk av virkemidler blir kjedelig og lite interessant. Det er en balansegang mellom kunstfagene og bruk av virkemidler for at scenografiske rom skal bli vellykket. Jeg sier dette for å påpeke at slikt arbeid ikke skal tas for gitt, og at det ikke nødvendigvis er en enkel oppgave. Ingen våkner opp og plutselig er gode på design, interiør og scenografi. Selv sto jeg midt i et tomt rom å ikke viste verken opp eller ned på hvor jeg skulle begynne. Det var en lang tankeprosess, og jeg påbegynte flere prosjekter som ble forkastet etterhvert. Å jobbe scenografisk handler først og fremst om man er villig til å endre på miljøet. Man må være åpne for å prøve og feile, og være i en konstant refleksjonsprosess. Så lenge man er villig til å være nyskapende i møte med rom, tror jeg at de kunstfaglige virkemidlene kommer etterhvert. Man må ta et steg tilbake, åpne øynene og være villig til å gjøre endringer.

Thorbergesen skriver at barnehagen er en kulturinstitusjon som både formidler og skaper kultur, og dermed har rom for kulturformidling. Vi formidler kultur gjennom måten barnehagens fysiske miljø er utformet, men også ved å lese, fortelle, synge, spille, dramatisere eller danse. Gjennom lek og aktivitet skaper barn og voksne kultur sammen, og gir form til inntrykke de får. Personalet har mye makt når det kommer til hvilket kulturelt innhold barnehagen har. Her kan personalet i stor grad bestemme blant annet hvilke eventyr barna får møte med. På alle områder i en barnehagehverdag tas det kulturelle valg. Både bevist og ikke bevist, så er barnehagen en arena som formidler kultur (Thorbergesen, 2007, s.95). Det ligger derfor noen etiske vurderinger til grunne for scenografisk arbeid. Hvem er det for? I hvilken grad får barna medvirke? Er det en kunst installasjon eller rom for lek? Hva skjer om noe blir revet ned eller ødelagt? Refleksjoner om maktforhold mener jeg derfor må diskuteres når man også snakker om barnehagens fysiske miljø.

6. AVSLUTNING

Snipp snapp snute...

For å besvare problemstillingen har jeg gjennom en kvalitativ tilnærming til barnehagefeltet utført en aksjonsforskning hvor hensikten har vært å bryte med barnehagens tradisjonelle design for å formidle eventyr i et scenografisk miljø. Funn fra aksjonsforskningen bidro til nye innfallsvinkler og nytenkende måter å tenke rom, lek og fortelling på. Funn i prosjektet viste at kroppslig og leken formidling i større grad fanger barnas interesse, men en blanding av ulike formidlingsteknikker gjorde at barna fikk kjennskap til eventyrets handlingsforløp noe som bygde opp forventingene til møte med det scenografiske. I en lekende eventyrformidling møttes de voksnes formidling i en harmoni med barns lekekultur.

Oppgavens teoretiske perspektiver belyser hvilken betydning rom kan ha i et pedagogisk arbeid. Det ligger ulike refleksjoner til grunne når man skal arbeide med barnehagens fysiske miljø, som f.eks. barns medvirkning og hvilke holdninger personalet har til endringer av miljøet. Det handler mye om å tørre å være nytenkende og villige til å gjøre endringer. Barns medvirkning har vært av betydning for at det scenografiske rommet skal kunne understøtte barnas egen lekekultur. Ved å jobbe scenografisk legger man rammer for kroppslig og lekende møte med eventyrformidling. Eventyret blir levendegjort, og kan ses i sammenheng med barns naturlige væren. Denne faktoren alene mener jeg i større grad understøtter barns lekekultur i eventyrformidling. Barns lek kan ha flere likhetstrekk med eventyrets handlingsmønster, noe som gjør at lek og eventyr kan ses i sammenheng, og i en kunstpedagogisk tilnærming kan dette underbygges gjennom scenografisk arbeid. Funn i prosjektet viste at rommets iscenesettelse kom til live og fikk betydning i møte med barnas lekverden. Når det oppsto en scenografisk lekverden ble ikke eventyrformidlingen lenger formidling kun av voksne til barn, men også med barn og av barn. Kort oppsummert beskriver Öhmans lekverden som barns indre bilder og Lindqvists bruker lekverden som pedagogisk verktøy i temaarbeid. Jeg på mine side presenterer en scenografisk lekverden som kan ses på som en kombinasjon av de to.

Kommunikasjon med rommet har jeg sett tett opp mot den hermeneutiske spiralen. Slik jeg tolker det har vært både for meg og barna en fortolkende prosess i møte med en scenografisk lekverden. Jeg har opplevd et utydelig skille på kultur for, med og av barn etterhvert som prosjektet utviklet seg og reflektert over paradokset mellom voksenstyrt aktivitet og barns egen lekekultur opp mot «Places for children» og «Children`s places». Det scenografiske rommet

var noe under de voksnes kontroll, men medvirket av barnas indre billeddannelser. I starten av prosjektet hadde jeg et slags eierskap til rommet ved å skape «Places for children». Jeg inviterte barna til formidlingsstunder hvor formidlingen kunne kategoriseres under «formidling for og med barn». Barnas medvirkning i prosjektets forløp tilførte spennende elementer til aksjonsforskningen, noe som resulterte i at det var barna som gradvis overtok eierskapet til rommet å konverterte det til «Children's places». Det var barna som til slutt eide rommet og hadde makten over leken. Formidlingen kunne nå kategoriseres under «formidling med og av barn». Med bakgrunn i dette kan man derfor konkludere med at scenografisk arbeid i barnehagen kan ses på som «Rom for, med og av barn». I hvilken grad det skal være *med* og *av* barn avhenger av i hvilken grad barna får delta og vært aktive i utformingen av rommet. På en måte synes jeg det var noe spennende med å presentere de for den magiske verden, men da lener arbeidet seg mer mot «places for children». Dette bør være gjenstand for diskusjon i personalgruppen. Noen ganger kan barna i større grad medvirke og andre ganger vil man kanskje ha det som et overraskelsesmoment. Men det scenografiske rommet la rammer for at barna kunne leke seg med eventyrets tekst kroppslig og i samhandling med andre barn. Her mener jeg at det ble et møte mellom barns lekekultur og de voksnes eventyrformidling, og ved aktivt bruk av rom gis barn mulighet til å fordype seg i eventyret på sine egne premisser. Formidlingen og leken foregikk i mindre grupper noe som gjør at man også sikrer at barna som deltar aktivt er med og i samhandling og lek med andre barn. Jeg kan konkludere med at jeg som voksenperson kan ses på en som beriker lekekulturen i et samspill mellom barnekulturen og barnehagens institusjonelle rammer. For å understøtte barns lekekultur mest mulig i leksituasjoner var det opp til barna hva de ønsket å leke basert på sine impulser. Om barna hadde lekt butikk, restaurant eller mor, far og barn så hadde det ikke vært på min plass å korrigere eller veilede dem til å leke «*Askeladden som kappåt med trollet*». Da hadde jeg gjort det motsatte av å understøtte barns lekekultur ved å blande meg og ta styringen.

Personalet i barnehagen hadde begynt å gjort seg noen tanker om det fysiske miljøet og diskuterte faktorer som ikke fungerte så bra på avdeling. Etter aksjonsforskningen ble de inspirerte til å aktivt bruke loftet. Jeg fikk inntrykk av at de fikk øynene oppe for mulighetene som lå i det rommet til å skape spennende rom for lek eller som et bidrag i temaarbeid. Loftet fikk en annen verdi enn lagringsplass, og rommet kunne nå utnyttes i større grad til barns fordel slik at de fortsatt kunne trekke seg unna avdelingen og leke i mindre grupper, men i mer inspirerende og estetiske rammer som kan underbygge barns lekekultur. I delkapittel 2.2.1 skriver jeg med henvisning til Ruud at barn kan gjennom rollelek opparbeide seg sosial

kompetanse da rolleleken innebærer blant annet å kommunisere, planlegge, samarbeide og gjennomføre ideer med andre (Ruud, 2012, s.18). På grunn av at den scenografiske lekverden kan oppleves som en avgrenset ramme for rollelek har spesialpedagoger i prosjektbarnehagen benyttet seg av rommet i arbeid med barn som trenger støtte i rollelek med andre barn. Dette blir et poeng for å se hvilke muligheter scenografisk arbeid kan ha i pedagogisk virksomhet. Med dette i bakhodet håper jeg personalet opprettholder og kontinuerlig bruker rommet til hva det kan være verdt, og viderefører refleksjoner blant personalet om det fysiske miljøet.

I et scenografisk rom ble ikke eventyret «bare» formidlet fra voksne til barn, men videreutviklet i et fellesskap og til en lekverden bestående av ytre og indre verdener. Scenografisk arbeid i barnehagen forutsetter et personale som lytter til barna, tenker medvirkning og er åpne for å være nytenkende å skape et miljø som vekker nysgjerrighet, utforskertrang og sansestimuli. I et etisk perspektiv dreide prosjektet seg om å bevare, respektere og støtte opp under barns egen lekekultur i et samfunn som blir mer og mer læringsorientert. Jeg vil derfor oppfordre barnehager til å jevnlig reflektere over barnehagens verdigrunnlag, samt diskutere hvilken plass og fokus det fysiske miljøet har. Jeg håper personalet på avdelingen viderefører og utnytter de mulighetene loftet byr på da aksjonsforskningen har bidratt til nye innfallsvinkler og måter å drive en kunstpedagogisk praksis på. Barnehagens rom kan brukes til å skape lekverdener med, for og av barn. Scenografisk arbeid kan gi rom for nytenkende måter å formilde eventyr på samt berike barns lekekultur i estetiske og sansbare rammer. Det har vært en lærerik og utfordrende prosess på mange måter, men aller mest inspirerende og givende i møte med barns uttrykk.

6.1 Videreføring av prosjektet

Gjennom aksjonsforskning har jeg gjennomført et prosjekt i barnehagens inneområdet, og mer spesifikt i et av barnehagens rom. En personlig videreføring av prosjektet ville vært å fortsatte der jeg slapp, være til stede i forskningsbarnehagen og observere hvordan et slikt rom fungerer over tid. Det ville vært av interesse å se hvor lenge et spesifikt tema virker interessant for barnegruppen før man eventuelt bytter scenografien til nytt tema. I et slikt tilfelle ville jeg også prøvd ut barnas delaktighet i selve utformingen slik at det i større grad også er «Children`s places». En potensiell videreføring for andre forskerspirer med inspirasjon fra prosjektet kunne vært å gjort noenlunde i barnehagens uteområdet. Jeg mener det kunne vært av interesse å skape estetiske og sansbare hytter, huler og andre spennende steder for, med og av barn ute. Intervju av barn for å høre deres opplevelse av barnehagens institusjonsrom kan også bringe frem verdifull kunnskap. I en slik tilnærming kunne Mosaic Approach benyttes i større grad. Det ville vært verdifull informasjon å intervju barn slik at man får et klarere syn på om scenografiske rom faktisk understøtter deres lekekultur i eventyrformidling.

Intervjuer og refleksjoner med barnehagepersonalet om barnehagens fysiske miljø mener jeg kan bidra til fortolkninger om den romlige pedagogikken. Jeg mener det fysiske miljøet, både inne og ute, bør være til gjenstand for refleksjon å være en sentral del av det pedagogiske arbeidet. Det gleder meg at det er blitt gjort en del forskning på dette området de siste årene og at rommets betydning kommer frem. Likevel er det vesentlig å fortsette forskning i denne retningen for å øke kvaliteten på læringsmiljøet i barnehage og skole.

...Så var eventyret ute!

Litteraturliste

- Alfheim, I. & Fodstad C.D. (2014). *Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Angelo, E. (2014). Kunstner eller lærer. I Angelo, E. & Kalsnes, S. (red.). *Kunstner eller lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Asbjørnsen, P.C. & Moe, J. (1974). *Eventyr for barn*. Oslo: N.W. Damm & Sønns Bokbinderi
- Aspeli, W. (1996). *Fortell! Fortell!: Fortelling som drivkraft i lek og samspill*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2016). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven (2005). *Barns og foreldres medvirkning*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_2
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar* (4.utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bø, M. & Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring. Aksjonsforskning i barnehagen*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Carlsen, K. & Samuelsen, A.M. (1998). *Estetiske fagområder i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children. The mosaic approach*. London: National Children's Bureau
- Gladsø, S., Gjervan, E.K., Hovik, L. & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi. Forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hansson, H. (2016). *En barnehage til begjær. Å gi form til barnehagens innhold*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS
- Hodne, Ø. (1998). *Det norske folkeeventyret. Fra folkediktig til nasjonalkultur*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Jonstøij, T & Tolgraven, Å. (2003). *Hundre måter å tenke på. Om Reggio Emilias pedagogiske filosofi*. Oslo: Damm & Sønn

- Jæger, H., Hopperstad, M.H. & Torgersen, J.K (2016). Barnekultur: kultur for, av og med barn. I Jæger, H., & Torgersen, J. K. (red). *Barnekultur*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Karsrud, F.T. (2014). *Muntlig fortelling i barnehagen. En vei til danning, livsmot og literacy*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Kittelsen, T. (1892). *Trolskab*. Oslo: H. Aschehoug & Company
- Korsvold, T. (2016). *Perspektiver på barndommens historie*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.Meld. 41 (2008-2009), Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf> 10.04.19
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.Meld. 24 (2012-2013), Framtidens barnehage*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf> 10.04.19
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Maagerø, E. Og Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Forlag AS.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur. Essay om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense universitetsforlag
- Moser, T., & Olsen, H. K. (2012). Barnehagens fysiske miljø i nyere faglitteratur - et systematisk litteratursøk for tidsrommet 2000-2010. I Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland, K., Moser, T. (Red.), *Rom for barnehage - et flerfaglig perspektiv på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordin-Hultman, E. (2004) *Pedagogiske miljøet og barns subjektsskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsteori*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS
- Olaussen, I. (2015). Fortellingen som dreiepunkt i barns uttrykk. I Hammer, A & Strømsøe, G. (red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning. I M. B. Postholm, *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. Oslo: N.W. Damm & Søn.

- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Rasmussen, K. (2004). *Places for Children – Children's Places*. *Childhood*, 11(2), 155–173.
<https://doi.org/10.1177/0907568204043053>
- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia. Lytte, forske og lære*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Ruud, E.B (2012). *Sosial fantasilek. Kompetanse for livet*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Sæbø, A.B. (2010). *Drama i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sæther, M. & Hagen, T.L. (2014). *Kreativ ute. Barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena*. Bergen: Vigmostad og Bjørke AS
- Thorbergsen, E. (2007). *Barnehagens rom*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Toft, H. (2014). *Lege-rum og fortælle-tid: Kulturformidling i institutionelle rammer*. Viborg: Kulturprinsen
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen. Å fremme lekens egenverdi*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R (2009). Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/evaluering-av-rammeplanen.pdf> 10.04.19
- Åberg, A. & Taguchi, H.L. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg:

Vedlagt ligger råmaterialet av observasjonene fra aksjonsforskningen. Jeg har også vedlagt intervjuet med Rikke Jahn Svinding fra barnekulturhuset «Fyrtøjet», da det har vært inspirasjon for utforming av scenografisk lekverden. Godkjenning fra NSD og samtykkeskjema ligger også vedlagt. Til slutt har jeg lagt ved flere bilder fra prosjektet.

Jeg vil kommentere at samtykkeskjema og godkjenning av NSD inneholder overskrifter og beskrivelser av prosjektets fokus slik det var i startfasen. Fokuset har flyttet seg og spisset seg i løpet av prosjektets utvikling, noe som anses som helt normalt i kvalitative studier. Innsamlingsformene er likedan som det jeg fikk tillatelse til.

1: Feltnotat 1: Observasjoner i hverdagsrommet

Det er januar, mørkt og kaldt. Jeg skal etter noen måneder tilbake på storbarnsavdelingen. Her blir jeg møtt med glede, av både barn og voksne. Barna har mye energi. Løper fra en aktivitet til en annen. Det ligger duploklosser og lekebiler rundt om på avdelingen. Noe kjøkkenutstyr fra dukkekroken har havnet blant byggeklossene. Bøker ligger litt her og der uten at noen leser i dem. Unokortene har blandet seg med svarteperkortene, og brettspillene ser godt brukt ut. Men barna leker og har det tilsynelatende bra selv om jeg oppfatter kaos i selve rommet. De voksne er også glade, de er glade for at vi er mange nok voksne på avdelingen. Endelig er det optimal bemanning. Jeg blir møtt med spørsmål om hvordan det går med masteroppgaven. De er interesserte i å vite noe om hva jeg skal skrive om. Da de hører at det omhandler barnehagens rom ser de en mulighet. Jeg får innsikt i at de siste ukene og månedene så har rommene blitt nedprioritert. Det eneste de synes fungerer godt på avdelingen er den delen av rommet som er avgrenset med en stor hylle fylt av kunst og håndverktøy, og et stort bord hvor de kan få utløp for kunstneriske prosesser. Her sitter barna ofte konsentrert med maling, perling, tegning, klipping og liming. De lurer på om ikke jeg har noen ideer, for de har absolutt ingen. Dette er de ærlige om, noe som er et steg i riktig retning spør du meg. Det er lenge siden jeg har vært på avdelingen, men kjenner både barna og de voksne godt. Jeg har en ide om hva som kan være aktuelt og ikke, pluss at jeg kanskje kom på jobb med en annen motivasjon enn hva de hadde for øyeblikket. Det er lov etter mye sykdom og fravær i personalet å føle seg litt tom for ideer, og jeg tok gjerne på meg oppgaven i å skape gode rom for lek. Det er nå blitt ettermiddag og barna ble hentet tidlig. På avdelingen har de et rom som er adskilt med dør, der står det en kube som et utgangspunkt hvor bare fantasien setter grenser, et bord som brukes under måltid og noe som skal ligne en dukkekrok. Kuben bare står der som det skjelettet det er, lite inspirerende og

trist. Bordet tar mye plass, og utstyret til dukkekroken ble brukt til alt annet enn familielek. Det første jeg gjør er å forflytte dukkekroken til et annet lite avgrenset område inne på avdelingen. Rommet er lite, men det er ingen dør, så det føles ikke så lukket. Her inne sto det en eske med togbaner og tog. Ingenting på veggene. Jeg byttet ut togbanen med en liten kjøkkenkrok, dukkeseng, en kommode med noe utkleddingsklær, hang opp noen knagger hvor det hang jakker og vesker, også hentet jeg ned blant annet en dukkevogn fra loftet. Så her fjernet jeg noe av det som hadde vært på avdeling lenge, også tilføyde jeg noe «nytt». Rommet ble i større grad mer definert for hva slags lek som kunne foregå der. Inne på det store rommet kledde jeg kuben i noe grønne tynne stoffer. Jeg lagde vegger og tak, la madrasser, puter og pledd på gulvet og noe lys som skinner gjennom det grønne stoffet på taket. Det ble veldig lunt og koselig. Bordet ble værende da de ønsket at en gruppe barn fortsatt kunne spise der. Jeg tilføyde også et discolys som en effekt til musikken noe som skape danseglede. Dagen etter når barna kom i barnehagen ble de raskt interessert i det rommet som har fått navnet «discorommet». Det ble plutselig spennende å ligge inne i kuben, og større plass på gulvet for dans og musikk. Bordet ble brukt som scene, og barn ble invitert til å sitte på stolene å være publikum. Jeg og flere på avdelingen oppfattet at dette var en bra rom for denne type lek, da flere av barna har behov for å danse å røre på seg, men samtidig kan man lukke døren, slik at de som vil konsentrere seg ved kunst og håndverksrommet får den roen de har behov for. Leken utviklet seg raskt til at vi hentet inn noen djembetrommer og lagde mikrofoner av doruller og isopor.

Det som nå blir kalt for «familierommet» ble også fort oppdaget. Togbanen var borte, og det foregikk mer i dette rommet nå. Her ble det raskt etablert en familielek hvor flere gutter og jenter var involvert. En av de ansatte kommenterte underlig hvordan familieromutstyret plutselig ble populært. Det var jo ingen av barna som viste interesse for denne type leken før, men nå var det mange som ville være med. Jeg merket også hvor inspirerte barna ble av det rommet. Flere kom med forslag om hva de trengte i huset sitt. Jeg antar at alle forslag kommer fra referanser til sitt eget hjem. En sofa, TV, vinduer og peis var noe av det de bare måtte ha. Jeg og noen barn gikk til kopimaskina og kopierte ut bilder av et par vinduer og en peis som vi laminerte og stiftet fast på veggen. TV lagde vi ut av papp, med knapper av melkekartonglokket og antenner av piperensere. Jeg kopierte ut «Peppa Gris», bilder fra «Hakkebakkeskogen» og «Folk og røvere i Kardemomme by» som jeg laminerte og limte borrelås bak. På denne måten kunne de bytte tv-program ettersom hva de ønsker å se på. Ut i fra dette kom det ider om at vi måtte ha fjernkontroll. Vi tok treklosser fra byggesettet som vi tegnet av/på knapp og volumjustering på. Dette ble spesielt populært blant guttene, og vi måtte derfor ha flere

fjernkontroller. Fjernkontroll til peisen var også nødvendig, lagd på samme måte som fjernkontrollene til TVen, bare med en flamme på og +/- tegn for mer eller mindre varme. En dag når vi var på vei tilbake til barnehagen etter turdag, var det en gutt som frøs skikkelig på hendene. Han sa at vi måtte i familiekroken å skru på varmen på peisen slik at vi kunne få varmen i oss. Jeg oppfatter det som veldig anerkjennende at barna kommer med ider til rommet slik at det blir enda mer tilpasset slik de ønsker å leke, og at de etterspør og lengter etter å leke i rommet. Naboavdelingen var i lignende situasjon, med rom de ikke syntes fungerte godt til lek. De ble veldig inspirert og lagde også et lignende familierom + gjort andre grep som fungerer godt for dem. Jeg og flere på avdelingen merket hvordan barna lekte på en annen måte nå. Det oppleves som mindre kaos på avdelingen når barna faktisk er i dialog med rommet. Disse små grepene jeg gjorde på avdelingen har utviklet seg til drøfting i personalet og på flere av avdelingene på huset om rommets betydning. Det har i større grad blitt mer engasjement blant personalet å skape best mulig rom for barna. Vi har snakket om at familierommet kanskje ikke fungerer for en annen gruppe barn, men at man må bare lytte til barna og deres interesser, og skape rom deretter. Det er ingen andre enn barna som gir gode nok tilbakemelding om rommene fungerer eller ikke. I verste fall er det bare å gjøre nye justeringer. Jeg håper at dette er tanker som gjør det enklere og mindre skummelt å skulle teste ut hva som fungerer og ikke. Barna har bare godt av miljøforandring som inspirerer og engasjerer.

2: Feltnotat 2: Eventyrformidling

Vi hadde samlingsstund på et avgrenset rom. Jeg leste eventyret om «askeladden som kappåt med trollet» fra boken i denne samlingen. Når eventyret var ferdig reflekterte vi over handlingen. Blant annet så reflekterte vi over hvordan det så ut i trolles hule. Disse refleksjonene ble av betydning for mitt arbeid med rommet. «Det er mørkt der», «Han har en peis», « det er også skje for å spise grøten med, og bolle. Men ikke sånn spise bolle, sånn annen bolle» «Bolle for å ha grøten i», «Det er også sånn ting i taket». Jeg spilte videre på at det var mørkt i hulen, og lurte på om trollet hadde noe lys. Først mente barna at han ikke kunne ha noe lys, for da ble han til stein. Men vi reflekterte over dette og kom frem til at det kun var sollys han ikke tålte. Gutt5 sa «Trollet må ha lys i hulen viss ikke slår han hodet i taket og går på ting», «også tåler han varme, så da må han ha en peis han kan varme seg på når det blir kaldt». Barna gjenfortalte også deler av eventyret. De hadde hørt det før, men også sett et på YouTube. Den YouTube versjonen de prater om er en litt tøysete versjon av PuddingTv som er blitt veldig populært blant dagens barn.

3: Feltnotat 3: Male- og tegneaktivitet

Basert på guttens ide om at trollet trenger lykter i hulen sin satte vi i gang aktivitet hvor barna malte med glassmaling på syltetøyglass. Disse skulle bli fine lykter til trollet. De malte med grønn, oransje og litt hvit som det ble reflektert over som passende farger da «det er farger man finner i naturen». Jente5 mente lyktene gjorde det koselig i trollets hule siden det var så svart der. Men vi malte snakket vi mye om trollet og hans egenskaper. Gutten mente han egentlig var snill, og at det kun var 1 troll igjen i Norge. Han hadde nemlig blitt invitert på lunsj til Dovregubben, og der fikk han servert mose.. Men siden gutten ikke likte mose, så lagde trollet grøt til han i stede. Gutten malte trillet på sin lykt, fordi det var en trolllykt. Men det var et maleri av broren til Dovregubben. Da jente5 var ferdig med sin lykt, ønsket hun å tegne et bilde av trollet. Hun henter farger hun mener er passende: rød, grønn, brun og svart. Det første hun gjør er å tegne hulen. Hun tegner rundinger på hulen og rundt døren: «Det er steiner, sånn som han har på hulen sin». Dette ble inspirasjon for meg til å male på steiner på rommet. Jente3 tegner også et troll. Hun er på et annet stadige i tegneutviklingen, men jeg ser tydelig ansiktet til trollet. Hun tegner en sirkel rundt trollet og sier at det er hulen. Mens jente5 tegnet trollet utenfor hulen sin, ønsket jente3 at man kunne se den inn i hulen. Plutselig fargelegger hun øynene svarte og sier at det ble mørkt i hulen, og referer til lyktene vi lagde og påpeker at det snart blir lys i hulen. På baksiden av arket tegner hun en dør. Det er inngangen til hulen. Så hun tegner på begge sidene av arket for å skape en dimensjon til tegningen. Gutt5 er ferdig med lykten å begynner å tegne. «Jeg tegner gutte-troll». Jentene kommenterer at deres var jente-troll. Gutten forteller mye mens han tegner. Han forteller at trollet har med en gryte, og i den er det trollsuppe. Han har også en ryggsekk, og i den er det pinner, mose og lav. Det er også masse løk fordi trollet er glad i løk. Også tegner han ei jente. Trollet vil fange henne og spise henne. Så tar trollet frem hyssing, masse hyssing, og fanger jenta og spiser henne. Trollet har 4 haler som han kan slå med. Om han ser gutter, så gjør han dem om til troll, om han ser jenter, så spiser han dem. Trollet har også med seg kniv. Gutten var også i denne lek dramatiske tegneprosessen veldig opptatt av å nynne på «Dovregubbens hall». Det var trollsangen sa han, og dramatiserte med hele kroppen hvordan trollet listet seg når sangen var på. Plutselig reflekterte gutten over hvorfor trollet egentlig var så sint. Hvorfor skulle han drepe de som hogget i skogen hans? Var det egentlig trollets skog, eller bare trodde han det? Jente5 har hentet seg en linjal, for hun måtte måle hvor stort trollet var. «Trollet mitt er 17meter» sier hun og peker på tallet 17. Begge de to andre ble inspirert til å gjøre det samme. «Trollet mitt er 18 meter» sier gutten. Når vi avslutter aktiviteten så lurte barna på om det er lenge til vi kan gå

opp på loftet og inn i trollets hule. De gleder seg veldig, og er meget spent på om trollet er hjemme eller ikke.

4: Feltnotat 4: Lek i trollets hule

Jeg og 3 barn satt oss ned og å snakket om eventyret. De husket veldig mye av handlingen, og virket engasjert når de gjenfortalte. Jeg fortalte at vi nå skulle klatre opp fjellet og inn i hulen til trollet. Vi tok tak i tauet som er festet øverst i trappen og klatret inn i trollets hule. «Åå her var det skummelt» «det var veldig mørkt her!» «der er det et monster». Barna så seg rundt på vegger og tak. Og det første de bare måtte ta i var skattkisten. «Åå her er skatten! Fordi Askeladden tok med alt gull og sølv hjem». De dro koblinger til eventyret, handlingen opp mot de gjenstandene som var i rommet. De satte seg ned på stubbene rundt bordet. Gutten skulle servere mat til jentene. Veldig mye av leken foregikk rundt bordet. De var opptatt av å ta alt av mat, kongler og mose og dekke på. Alle lyktene og lysene skulle også på bordet så det ble litt koselig. De luktet på mosen «ææsj!! Kjenn den lukten!!», «Den mosen må vi legge her og der fordi det vokser mose i hulen» sa gutt5 og la mosen rundt vinduer og på benker. «Hva er dette??» sa gutten og pekte på strisekkene og tauet. «Kostymer» sa jeg. Så kledde de seg ut. Jenta tok det grå stoffet fordi hun ville være Askeladden. Gutten mente han lignet en viking i strisekken.

Gutten oppdaget sitteputene på gulvet «perfekte hoppesteiner» sa han. Så ser han på meg og spurte «hva heter det trollet som har den melodien..» så begynte han å nynne. «Dovregubbens hall» sa jeg. «Jaa den ja!! Sett den på!!» så gikk de rundt i rommet og luktet etter troll. Det luktet ikke noe særlig godt. Så fortsatte leken rundt matbordet! Leken ble litt brått avsluttet med at noen barn utenfor lekte med en slags hundeleke som lagde lyd. Lyden fanget barnas interesse og de ønsket å se hva det var. Gutten fortalte muntlig at han likte rommet godt å ville leke der igjen. I denne leken var jeg passiv, men til stede. De lekte seg imellom, men jeg var der og inspirerte, kommenterte eller hjalp til med det de ønsker at jeg skulle hjelpe til med, uten at jeg hadde noe spesiell rolle i leken.

5: Feltnotat 5: Eventyrformidling etterfulgt av lek

Denne gangen leste jeg ikke fra boken. Jeg fortalte eventyret med kroppsspråket mitt, og mye mer mimikk. Alle 3 gangene trollet kom i skogen og sa «Hugger du i skogen min, så dreper jeg deg», ble sagt i kor. Når eventyret var ferdig var samtlige ganske ivrig: «Skal vi på loftet no?». Så da tok vi nok en gang tak i tauet som var festet på toppen av fjellet (trappen), og klatret opp

den bratte fjellveggen og inn i trollets hule. Denne gangen ønsket jeg å være med i rolleleken. Jeg fikk tildelt rollet som trollet. De 3 jentene ønsket å være prinsesser, fordi trollet stjeler prinsesser han vil gifte seg med. Så da måtte jeg fange dem, og sette dem i arbeid. De lagde mat til meg, tente opp i peisen og passe på skatten. Når de tenner opp i peisen så skrur de det røde lyset på. De skrur det av også for å demonstrere at det ikke er fyr i peisen, eller at noen lager mat på den. Av og til så stakk de av ned fjellet, men de klarte ikke å komme lengre, fordi trollet fanget dem med tauet, og de måtte bli med opp igjen. Når trollet på kveldstid gikk ut en tur, så prøvde de nok en gang å rømme. Men de fikk det aldri til. De måtte ha hjelp av Askeladden. Og da måtte jeg bare gå ut av skurkerollen, og inn i helterollen. Prinsessene ropte hjelp fra loftet, Askeladden måtte klatre opp det store fjellet og inn i trollets hule. Men de rakk ikke å flyktet før trollet kom tilbake. Da måtte vi kappete. Så prinsessene serverte trollet mat. Jeg, som nok en gang hadde byttet rolle, begynte å spise grøt helt til jeg ikke klarte mer. Jente5 fortsatte og spise, så meg inn i øynene og var ganske lattermild. Jeg spurte «er du ikke mett??», hun ristet på hodet, spiste og lo. Så tok hun opp en pinne og dro den forsiktig over magen. Jeg forsto hele tiden hvilken sekvens hun dramatiserte, selv om hun ikke virket helt komfortabel med replikkene, så brukte hun kroppen og rekvisitter på en god måte. Jeg fortsatte «Hva?? Gjør ikke det der gruelig vondt?», igjen ristet hun på hodet og lo, også strakte hun ut hånden å ga med pinnen. Jeg tok i mot den, og «stakk» den i magen. Videre dramatiserte jeg at jeg falt om på gulvet og døde. Prinsessene hoppet av glede og tok treskeia å hakkert på magen min. Det gikk ikke mange sekunder før jeg måtte reise meg og fange dem igjen. Vi lekte samme sekvens om og om igjen.

6: Feltnotat 6: Fotografering av scenografisk lekverden

3 av barna (sykdom på barn nr.4) ble med i trollets hule, her fikk de kameraet av meg for å ta bilder av det de liker best i rommet. «Jeg liker lysene best» sier jente4 og tar bilde av det blå lyset i skattkisten og det røde lyset i peisen. Jente5 tok bilde av taket, av skattkisten og av øynene over skattkisten. Jente3 tok bilde av skattkisten, av peisen og av vinduet med maling og treet ved siden av. Disse bildene forteller meg hva de finner mest interessant i rommet. Skattkisten tar alle 3 bilder av, men 2 tar bilder av peisen. Ellers var taket og vinduet også interessant for to av barna.

7: Feltnotat 7: Lek i trollets hule

Denne gangen skulle barna få leke «alene», jeg ønsker å distansere meg helt fra leken, for å se hva som skjedde da. Det første som skjedde var at de ville at jeg skulle være med, jeg måtte jo være trollet. Dette hadde de fra dagen før, og de satt tydelig pris på denne type leken. De ble litt rådvill da jeg oppmuntret til å leke uten meg. De diskuterte mellom seg om noen kunne være trollet, men de alle ønsket å ha en helterolle, som prinsesse eller Askeladden. Dermed ble det enighet om at de skulle leke en familielek, men at de var en familie som var i trollet sin hule. De begynte å lage mat, og nok en gang foregikk leken mest med «kjøkkenet» og bordet. De fyrte opp i peisen (ved å skru av og på lyset), kokte sammen masse grønnsaker, kongler og mose, og lagde både suppe og grøt. Det var også denne gangen veldig viktig å dekke på bordet og gjøre det koselig med masse lys. «Slå av peisen, det er så varmt til meg» sa jente3. Jente4 skruer av bryteren på lyset. Mosen er veldig aktuell alle de gangene vi har vært i rommet for å leke. De bare må lukte å den, og den lukter like ille vær gang. Som en blanding av «tåfis og råtten fisk». Av grønnsakene i skålen så ligger det en selleri, denne tar jenten opp å sier «det her er bukkene bruse». I denne fiksjonen har eventyret om bukkene bruse fått plass, men trollet har tydeligvis klart å fange dem, og koker dem på gryta. Til strisekkene som kostyme så henger det tykt tau som de kan binde rundt magen. Det er et tau til overs, og denne har jente5 som en lasso til å fange trollet med. Mye av leken foregår ved at de klatrer opp og ned fjellet. Det er en spennende grense å være på vei til trollets hule, han kan jo være hjemme. Jente4 klatrer ned fjellet og sier at hun er å ser på utsikten. Der ser hun en barnehage og en lekeplass. Når de har lekt en stund opplever jeg at de trenger den spenningen de hadde med å bli fanget. De etterlyser at jeg skal komme inn i leken som troll, da ingen av de ønsker å være troll. «Så skal vi hjemme oss under bordet, så må du finne oss» sier de. Et annet barn kommer utenfra og vil være med. En av jentene foreslår at han kan være trollet. Det vil han være med på. Jentene begynner å forklare leken, at de skal hjemme seg, og at han må finne de. «Kom frem kom frem hvor enn du er» sier han. Jentene kommer frem fra bordet og venter på instruksjoner fra trollet. Det er tydelig at jentene allerede er inn i en fiksjon som gutten ikke helt forstår. Dette ender i at de gjenforteller eventyret til gutten, slik at han vet fiksjonsrammen for leken. Leken avsluttes av rutinemessige årsaker: måltid. Vi rydder opp og setter ting på plass. Selv om leken i rommet er avsluttet, er den ikke helt avsluttet før de kommer seg ned i første etasje. Alle tar tauet og klatrer ned fjellet. Jente4 står igjen øverst i trappen, ser inn i hulen der jeg enda er å henger opp et kostymet, ser på meg og sier «Det er veldig gøy å leke i rommet her. Kan jeg få leke her flere ganger?». «Ja selvfølgelig» sier jeg, også klatrer jeg ned fjellet sammen med henne.

8: Feltnotat 8: Lek i trollets hule

Vi dramatiserte «Askeladden som kappåt med trollet» mens jeg fortalte eventyret på loftet. Jente4 hentet frem bollene med sleiv så vi kunne kappete. Det var en veldig gøy måte å ha formidlingsstund på. Veldig uformell situasjon, men barna brukte rommet mens jeg fortalte eventyret. Hentet konkreter som enten jeg eller de kunne bruke i den aktuelle sekvensen. Øynene som jeg har malt på vegger er ofte med i leken. De både passer på skatten, og følger med på oss. Det er øynene til troll, monster og flaggermus. Jeg sitter ved bordet å venter på en bolle med grøt. Jente4 ser på meg og snakker mens hun fyrer opp i peisen og rører rundt i grøten. Plutselig ser hun helt skremt ut i ansiktet og gisper høyt mens hun peker på meg: «pass deg!!» sier hun. Jeg skvetter på ekte, fordi jeg tror det står noen bak meg da ryggen min er vendt mot trappen. Men det var de øynene på veggen som plutselig ble en del av leken. Det var flaggermus som kom for å ta skatten tilbake. Jenta reiste seg og jagde dem vekk. Jente4 hopper på «steinene», flere blir med. Det er vann rundt og under steinene. Det er perfekte «hoppesteiner» som gutt5 sa. De 5 grå sitteputene er mye med i leken. Det har også vært en krokodille i vannet som vi må passe oss for. Når vi er ferdige med å leke og skal ned for å spise mat, så rydder vi opp etter oss. Også dette foregår som en lek. Vi «blåser» ut alle lysene (som er elektriske). Jentene blåser akkurat når jeg trykker på av-knappen. En gøy effekt og metode til å avslutte leken. Konglene ble ofte brukt til ulike ting. Som faktiske kongler som trollet liker å spise, men også som krydder, og sukker. Samme med mosen og barken. Jeg var Askeladden en gang og ble servert grøt av trollet. Trollet lurte meg mange ganger ved å ha mose og bark i grøten, som han liker så godt. Men det liker ikke Askeladden, men blir gang på gang lurt av trollet til å smake på det. Det kan kobles til erfaringer barnet har opplevd rundt måltid, det å smake på noe nytt. Det kan også kobles til at det er trollet sin tur til å lure Askeladden, bare på litt mer barmhjertig måte.

9: Intervju med Rikke Jahn Svinding:

Intervjuet er gjort muntlig, og tok plass i «Elverhøj» som er et av deres prosjekter innen barn og rom. I dette intervjuet ble det ikke gjort noe båndopptak, men ble fortløpende skrevet notater ved hjelp av medstudent. Dette på grunn av liten tid til å søke godkjenning fra NSD. Det vil si at teksten er et sammendrag av intervjuet, og ikke en transkribering. Teksten er sendt tilbake til Rikke for bekreftelse på riktig informasjon. Tekstens innhold er blitt godkjent.

1: Hvilken utdanning/ bakgrunn har du?

Intervju med Rikke Jahn Svinding, formidlingskoordinator i barnekulturhuset Fyrtøjet i Odense. Hun er utdannet skuespiller og danser, og jobbet en del år på teater og ensembler før hun ble formidlingskoordinator ved Fyrtøjet. Her har hun per dags dato jobbet 10 år, hvor de siste fem er som kunstnerisk leder/formidlingskoordinator hvor hun har ansvar for planlegging, utvikling og tilretteleggelse av den kunstneriske og faglige formidling. Hun er også en utøvende formidler.

2. Kan du fortelle litt om dine erfaringer med barn og rom?

Rikke har tidligere jobbet som skuespiller og har erfaring med barneteater. Men det var først når hun begynte å jobbe ved Fyrtøjet at Rikke opparbeidet en del viten om barn og rom. Som skuespiller ble hun trent i å relatere til rom, samt oppbygge kompetanse innenfor det scenografiske arbeid. Denne utdannelsen som performer har i senere tid understøttet Rikkens arbeid i Fyrtøjet.

3: Kan du fortelle om hvordan din institusjon jobber systematisk med rom?

Dette gjør de gjennom utstillinger som tar utgangspunkt i H.C Andersens eventyr. Utstillingen/rommet forandrer de på hvert 2. år. Noen ganger kan den vare i 3 år før de bytter eventyr. Barnet og leken står meget sentralt når en ny utstilling skal utarbeides. Det er viktig at rommet har en slik funksjonalitet at leken får utløp. Det er et aktivt arbeid mellom barn, rom og eventyr. Når de tar utgangspunkt i et eventyr, så finner de den rette «stemningen» og ser for seg hvordan eventyret ville sett ut i virkeligheten. Etterhvert som disse skissene er klare, blir materialer, rekvisitter, kostymer etc. brukt for å skape lekemuligheter. Når rommet er ferdig, så er fortsatt ikke arbeidet ferdig. Da går formidlerne som arbeider med utstillingen inn å aktivt følger med på hvilke rom barna bruker og ikke. Om det er et område som ikke er aktivt eller ikke brukt så ser de nærmere på hva det som ikke fungerer, og endrer på dette. Barnas aktivitetsnivå forteller dem mye om hva som fungerer og ikke.

4: Hvordan går dere frem når dere innreder rommet? Kan du fortelle litt om hvordan disse valgene kan påvirke barns lek? Hvilken betydning mener du rom, innredning og materialer har for barn?

De tar alltid utgangspunkt i et eventyr, og velger det som er scenografisk og det som de kan se for seg som et bra rom for lek. De er også viktig at eventyret og karakterene kan formidles på en god måte. Et eksempel er eventyret «Elverhøj» som har pågående nå. De rommene som er skapt er ikke i eventyret, men de finner på rom som passer for eventyret. Når de skulle presentere «tinnsoldaten» i et rom, så lagde de en borg hvor soldatene bodde, i stede for en eske

som det egentlig er i eventyret. Sammen så forestiller de seg hvordan rommet kan utformes slik at det underbygger barns lek. Ved at det er rom for å kunne forandre eventyrets grunnmasse kan de utforme et rom som fasinere barn og deres lek.

5: Hvem tar avgjørelser? Og når skjer eventuelle endringer?

De er et team på 4 formidlere som Rikke er koordinator for. Rikke er også leder for systuen, som er den del av Fyrtøjet. De er to som har det scenografiske ansvaret, men er avhengig av hele teamet for å ta avgjørelser. Utenom dette teamet har de eksterne samarbeidspartnere for innkjøp av rekvisitter og materialer. Dette gjelder også installasjon og design av det sceniske lys, profesjonelle teatermalere, lydmann, komponister og eventuelt eksterne scenografer/kunstnere til oppbygging av delelementer til scenografien. Arbeidet i Fyrtøjet er en stor produksjon som involverer mange profesjonelle samarbeidspartnere.

6: Kan du fortelle kort om valg av materialer i rommet?

I «Elverhøj» er det mye tre og stofflighet. Det er deilig å røre og er organisk. Det er generelt viktig for dem at alt av materialer er i høy kvalitet. Stoffet i utkleddingsklærne er i høy kvalitet. De unngår kunststoffer. De fokuserer på estetikk og sanser når det kommer til materialer. Det er gjennomgående. De har noe i plastikk, som «matvarer» på kjøkkenet. Her forteller Rikke at dette kunne vært i stoff eller heklet, men at det ikke er like slitesterk, og det vil derfor måtte gå mye penger på innkjøpt av nye produkter. De har derfor valgt å ha dette i plastikk, og påpeker at dette er også en taktik. Men også her er det viktig at valg av plastikk er i god kvalitet. På den måten blir det også mer økonomisk for museet. Det er viktig at det skal se godt ut og føles godt. Det er også et hensyn å ta til vedlikehold og rengjøring.

7: Hvordan arbeider/reflekter dere i forkant, underveis og i etterkant når dere skaper nytt rom?

På dette spørsmålet har jeg allerede fått en del gode svar på tidligere spørsmål, og dermed gikk mer i dybden på når de begynner planlegging med ny utstilling. Dette begynner ca. 1 år i forveien. Til neste utstillingen skal de flytte tilbake til et hus og område de har vært i før. Det skal da bli en utstilling hvor det er flere eventyr fra H.C Andersen i rommet. Men det er ikke konkrete utvalgte eventyr, det blir et eventyrlig landskap basert på H.C Andersen sine eventyr. Barna får der møte et universelt landskap med elementer fra H.C Andersens eventyr og eget liv. De legger planer, skisser og tegninger før produksjonen starter.

8: Har barns tanker og meninger noen innflytelse på arbeidet?

De arbeider tett på barn, og deres meninger blir derfor meget viktig. Det kan være barn som er med foreldre, skole eller barnehage. De lytter til barnas spørsmål, og viss de synes de har et poeng eller forstår hva barnet ønsker å fortelle så prøver de å implementere dette i utstillingen. De blir også veldig inspirert av barna når de leker i rommene.

10: Hvordan ønsker du/dere at barna skal oppleve og bruke rommet? Gir barn og foreldre tilbakemeldinger?

Rikke sier at hun ønsker at når barna har sitt første møte med rommet, at de skal bli nysgjerrige. De skal få lyst til å åpne seg og undersøke. Det skal ikke bli for mye inntrykk, men akkurat nok.

De har en forestilling om hva de tror barna vil leke, men poengterer at barna skal få bruke rommet fritt etter sin fantasi. De skaper rammene, men barna kan leke hule i butikken. Leken skal få utfolde seg fritt. De føler deres visjon er oppnådd så lenge barna får brukt fantasien og lekt. Om de bare går forbi rom og virker uinteressert er ikke visjonen deres oppnådd. Av erfaring har de opplevd at flere små rom fungerer bedre enn et stort rom. Når de tidligere har hatt store rom kan det bli overveldende for noen barn. Men de må også ha rom med god plass til formidling, så det optimale er en kombinasjon av store og små rom.

Foreldre gir ofte tilbakemeldinger om hva de synes er bra og hva de evt. savner. Det gjør også lærere og pedagoger. Om det er noe de liker fra tidligere utstillinger så sier de ifra, og da kan de finne det frem igjen. Men det er fint å la noe ligge, for å så bringe det på banen ved en senere anledning.

11: Er det gjort noen pedagogiske valg i rommet?

Som skuespillere og formidlere har de ikke noe pedagogisk teoretisk bakgrunn de bygger på. De har ikke den teoretiske viten som pedagogene har, men de har en kunstutdanning som de kan trekke teorier fra. De jobber mer intuitivt med barn og rom. De tenker barns lek, hva de kan leke og muligheter for lek. Hva de leker er opp til dem. Det hender seg at pedagoger kan kommentere og dra paralleller til teori. På Fyrtøjet har de erfaring med at pedagoger oppfatter Fyrtøjet som et sted hvor de kan omsette gode teorier til praksis angående barns lek og danning.

12: Hvilke tanker har du om valg rundt rom som kan hemme barns deltakelse og lek?

Om det er for uhyggelig, mørkt og for høye lyder kan noen barn bli redde. Det kan blir litt for overveldende. Dette kunne skje i det gamle lokalet hvor rommene var store. Men i 1. etasje kunne barnene starte deres besøk langsomt og venne seg til stedet, og deretter finne motet frem. det rommet som «elverhøy» er i er rommene mindre, og har ikke opplevd at barn har blitt redde her. Noen har vist litt frykt i forhold til mørket, men de får følge av en trygg voksen inn i rommet å ser at det ikke er så skummelt.

13: På hvilken måte spiller samfunn, barnekultur og diskurser inn på rommet?

De jobber bevisst på å skape et univers som er likt for gutter og jenter. De ønsker å oppheve det «standard» synet samfunnet kan ha på hva som er for jenter og hva som er for gutter. Roller og stereotyper brytes ned i f.eks. fargevalg i kostymer. Gutter skal ikke føle at de må være ren maskulin, og at jenter skal være prinsesser. Her kan alle være hva de ønsker. De skal få ta del i hverandres verden, og være kreativ og skapende. De skal ikke føle på at de må gjøre noe eller være noen samfunnet mener de skal.

14. I eventyr finner vi ofte spenningsfeltet mellom frykt og fryd. Hvilke tanker har du om spenningsfeltet i arbeid med barn?

De har både scenografiske rom, fysiske konkrete rom, men også et rom mellom mennesker. I det relasjonelle rom er det viktig at en voksen er med som en støtte på det som kan oppleves skummelt. I eventyret om «den lille havfruen» er det mange følelser, både konflikt og kjærlighet. Når de formidler slike eventyr er det viktig at de blir presenter for disse følelsene, men at det formidles mildt. Det er aldri av hensikt å gjøre barna redde. De ønsker ikke at de skal bli redde og skremt, men de kan fornemme at noe er farlig uten at de føler seg utsatte. Dette

er noe de jobber bevist med i formidlingen, at de ikke skal gå over grensen for hva som er å fornemme at noe er farlig å det å faktisk bli skremt. I det konkrete rom blir ikke frykten fra eventyrene brukt så mye. Rommet bli i større grad visuelt, så her kan de som ønsker å leke med frykten få lov til det, og de som ikke ønsker få leke noe annet. Det fysiske møte skal være et møte som åpner for at de får leke på sin måte, på barnets premisser. De er til stede å holder øye med barna om de trenger støtte.

15: Hvilke tanker har du om å tilrettelegge for at barn får opplevelser med den litt mer ubehagelige siden ved eventyret, i rommet? Hvilke tilbakemeldinger kommer foreldre med om noe oppleves for «uhyggelig»?

De har sjeldent opplevd at rommet har vært for uhyggelig for verken barn eller voksne. Men om noen har kommentarer så lytter de til det. Man må også se hvor mange tilbakemeldinger det er snakk om. Er det 1 barn som er redd for heksen, så må dette barnet snakke med foreldre eller en annen voksenperson. Da kan man legge til rette for noen fiksjonsrammer som kanskje ikke gjør det så skummelt, eller leke en annen plass. Man kan ikke fjerne heksen om den er spennende for resterende av barna som besøker museet, vis ikke blir det kjedelig for veldig mange barn. Museet har et aldersspenn på barn fra 4-12 år. En 12åring trenger en annen spenning enn hva en 4åring ønsker. Om 20% er redde så gjør de endringer. Og de følger nøye med på hva det er barna sier de er redde for.

16. Noe du ønsker å tilføye?

På barnekulturhuset jobber de ikke kun med rom, de har også workshops hvor de har øye på barnet. De skaper for og med barna. På alle området ved arbeidet har de barnet for øye når det kommer til prosjekter. Fyrtøjet er et museum bygget for barn. Det er ikke så mange hus som er spesifisert for barn. H.C Andersen hadde også barnet for øyet i sitt arbeid. På Fyrtøjet skaper de kunst for barn, fordi barn skal også ha tilgang til kunst slik som voksne har. Det er fokus på kunst av god kvalitet for, med og av barn. På Fyrtøjet legger de rammer, og barna fyller de rammene. Estetikk og funksjon er viktig i rommene, og rommene er komplekse.

Jeg fikk også noen gode tips til mitt arbeid med barn og rom videre i masteroppgaven. Jeg burde tenke et lite rom med mange detaljer. Om man bruker et stort rom er det stor sjanse for at elementer som ikke tilhører selve rommet kan forstyrre leken. De skal omfavnes av eventyret når det kommer inn i rommet. Jo mer jeg kan fjerne av visuelle forstyrrelser, jo dypere kan de gå inn i eventyret. Jeg burde tenke mest mulig sanser. Og til slutt, om det er mulig, ha et budsjett slik at jeg kan anskaffe ting som ikke allerede eksisterer på barnehagen. På denne måten blir også objektene i rommet spennende. Det blir noe barna ikke har opplevd tidligere på barnehagen. Jeg har til slutt også lovet ut å sende bilde av rommet jeg skal skape for og med barn.

10: Samtykkeskjema til foreldre/foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Formidling og lek av eventyr i barnehagens rom»

Dette er et spørsmål til deg/deres barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvilken type lek som oppstår i en tilrettelagt lekverden med utgangspunkt i eventyret. I dette skrivet gir jeg deg/dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Læring har de siste årene fått større fokus, også for de yngste barna. Som barnehagelærer oppfatter jeg at leken er en av de viktigste aktivitetene til et barn. Jeg ønsker å gjøre en studie hvor fokuset er på lekens egenverdi. Litteraturen har så mange flere aspekter i seg enn hva barn kan lære av den. Hvilke opplevelser, følelser og stemninger som ligger i møte mellom barnet og litteraturen er ett av dem.

I masteroppgaven vil jeg ta utgangspunkt i teori om barn, rom og lek for å skape en lekverden basert på eventyr. Jeg ønsker å presentere rommet for en barnegruppe, og se på leken som oppstår i en eventyrinspirert lekverden. Rommet vil ta utgangspunkt i eventyret «Askeladden som kappåt med trollet» – og mer spesifikt, trollet sitt hjem. Gjennom dette rommet tar vi litteraturens verden og legger til rette for en lekverden for barns møte med eventyret.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Mitt navn er Caroline Kvalvik Woldstad, og jeg er i gang med min masteroppgave som omhandler formidling og lek av eventyr i barnehagens rom. Jeg er utdannet barnehagelærer med kunstfaglig profil, og tar nå master i barnekultur og kunstfagpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker at ditt/deres barn deltar i en formidlingssituasjon av valgt eventyr, etterfulgt av møte med en lekverden basert på eventyret hvor barna gis mulighet til rollelek. Det blir en gruppe på 4 barn fra storbarnsavdelingene. Barnas innspill vil være med på utforming av rommet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Med et fenomenologisk perspektiv på prosjektet er jeg, fra barnas deltagelse, kun ute etter deres opplevelse og mening. Jeg vil derfor kun observere deres lek i rommet, og hvordan materialer og utforming påvirker leken. Min hensikt blir å ta deres opplevelser i betraktning for videre kunstpedagogisk arbeid. Det didaktiske står i fokus som forskningens formål. Jeg skal ikke ta bilder, film eller lydopptak, kun notater om rommets funksjon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta. Om du/dere sier ja, har dere rett til innsyn i hvilke opplysninger som

blir registrert. Hvis du/dere velger å delta, kan du/dere når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Barnet vil da enten avslutte sin deltagelse i prosjektet, eller utelates av diskusjonen. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis du/dere ikke vil delta eller senere velger å trekke deltagelsen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet ditt/deres til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg og veileder som kommer til å ha tilgang til observasjonsnotanene i en tidsperiode i etterkant av observasjonen.
- Barnets navn vil jeg erstatte med en kode eller fiktivt navn for anonymisering. Verken barnet eller barnehagen vil gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes *14.05.19*. Alle observasjonsnotater vil slettes fra min personlige datamaskin.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt/deres samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole: Prosjektansvarlig: Ellen Karoline Gjervan på epost Ellen.K.Gjervan@dmmh.no
- Student: Caroline Kvalvik Woldstad på epost ***
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Dersom du/dere ønsker at barnet deltar, undertegnes samtykkeskjema. Har du/dere noen spørsmål kan dere kontakte meg eller veileder på mail.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Ellen K. Gjervan

Student
Caroline Kvalvik Woldstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Formidling og lek av eventyr i barnehagens rom».

Jeg/vi ønsker at mitt/vårt barn skal delta i studien:

- å delta i eventyrsamling
- å delta i rollelek i tilrettelagt rom

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 13.05.19

(Signert av foreldre/foresatte til prosjektdeltaker, dato)

11: Samtykkeskjema til barnehagen

Informasjonsskriv

Mitt navn er Caroline Kvalvik Woldstad, og jeg er i gang med min masteroppgave som omhandler formidling og lek av eventyr i barnehagens rom. Jeg er utdannet barnehagelærer med kunstfaglig profil, og tar nå master i barnekultur og kunstfagpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH).

Masteroppgavens formål er en undersøkelse av et pedagogisk verktøy fokusert på barn, rom og lek. Jeg ønsker, sammen med en barnegruppe, å skape et rom i barnehagen til en eventyrinspirert lekverden av kvalitet. Rommet vil ta utgangspunkt i eventyret «Askeladden som kappåt med trollet» – og mer spesifikt, trollet sitt hjem. Gjennom dette rommet tar vi litteraturens verden og legger til rette for en lekverden for barns møte med eventyret.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til prosjektet og ønsker derfor å være deltagende observatør. Masteroppgavens formål er en undersøkelse av et pedagogisk verktøy fokusert på barn, rom og lek. Det vil si at barna som deltar ikke vil bli forsket på.

Med et fenomenologisk perspektiv på prosjektet er jeg, fra barnas deltagelse, kun ute etter deres opplevelse og mening. Min hensikt blir å ta deres opplevelser i betraktning for utviklingen av det pedagogiske verktøyet.

Prosjektet og studien vil bli gjennomført med henhold til godkjenning av NSD. Krav til etikk og personvern vil bli oppfylt. Barn og barnehage vil bli anonymisert, og barna blir kun referert til med alder. Det vil si at verken barn eller barnehage vil kunne bli gjenkjent.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og man kan når som helst trekke seg uten konsekvenser.

Vennlig hilsen

Caroline Kvalvik Woldstad

e-post: ***

Min veileder ved DMMH er,

Ellen Karoline Gjervan

e-post: Ellen.K.Gjervan@dmmh.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Formidling og lek av eventyr i barnehagens rom».

Jeg samtykker til:

- Å gjennomføre prosjektet i et av barnehagens rom

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.05.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

12: Samtykkeskjema til informant i Odense

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Det spenningsøkende barnet – Formidling av eventyr med fokus på spenningsfeltet mellom frykt og fryd»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan det spenningsøkende barnet gis mulighet til å utforske og oppleve følelsen av frykt og fryd i leken. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Læring har de siste årene fått større fokus, også for de yngste barna. Som barnehagelærer oppfatter jeg at leken er noe av det viktigste et barn har, også i skolen. Jeg ønsker å gjøre en studie hvor fokuset er på leken og egenverdien i det barna gjør, og det vi gjør sammen med barna. Litteraturen har så mange flere aspekter i seg enn hva barn kan lære av den. Hvilke opplevelser, følelser og stemninger som ligger i møte mellom barnet og litteraturen er ett av dem. Barn er spenningsøkende, og jeg ønsker å se nærmere på tilrettelegge for den spenningsøkende leken med utgangspunkt i eventyrets spenningsfelt mellom frykt og fryd. Masteroppgavens formål er en undersøkelse av et pedagogisk verktøy fokusert på barn, rom og spenningsøkende lek.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg heter Caroline Kvalvik Woldstad, kommer fra Stjørdal og er 27 år gammel. Jeg har en bachelorgrad som barnehagelærer med kunstfaglig profil, og tar nå en master i barnekultur og kunstfagpedagogikk. Både bachelor og master er tar jeg ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på grunnlag av at jeg opplever deg som aktuell informant til mitt prosjekt. Jeg ønsker å fremme gode praksiser som inspirasjon for andre pedagogiske praksiser, og ser derfor på deg og din institusjon som aktuelle informanter grunnet deres erfaringer om/med emnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju som vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer, praktiske arbeid og tanker rundt temaet. Intervjuet blir gjort med en medstudent til stede. Medstudentens formål er å skrive ned dine svar fortløpende. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg og veileder som kommer til å ha tilgang til opplysningene i en tidsperiode i etterkant av intervjuet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med et fiktivt navn om ønskelig. Om personopplysninger vil bli gjenkjent i oppgaven vil dette være ditt navn, din bakgrunn og navn på institusjon du jobber ved.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 13.mai. 2019. Om datamaterialet skal anonymiseres vil dette slettes ved prosjektslutt. Om jeg får tillatelse, og datamaterialet ikke skal anonymiseres vil denne informasjonen kun være lagret på min personlige datamaskin på ubestemt tid.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole: Prosjektansvarlig: Ellen Karoline Gjervan på epost Ellen.K.Gjervan@dmmh.no
- Student: Caroline Kvalvik Woldstad på epost ckwoldstad@yahoo.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Ellen K. Gjervan

Student
Caroline Kvalvik Woldstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Det spenningsøkende barnet – Formidling av eventyr med fokus på spenningsfeltet mellom frykt og fryd».

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg og institusjonen min kan gjenkjennes – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, på studentens personlige datamaskin på ubestemt tid – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 13.05.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

13: Kvittering fra NSD

26.4.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**NSD sin vurdering****Prosjekttittel**

Det spenningsøkende barnet

Referansenummer

483905

Registrert

27.11.2018 av Ellen Karoline Gjervan - Ellen.K.Gjervan@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne - Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for drama

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ellen Karoline Gjervan, ekg@dmmh.no, tlf: 73568328

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Caroline Kvalvik Woldstad, ckwoldstad@yahoo.no, tlf: 95881448

Prosjektperiode

01.01.2019 - 01.05.2019

Status

25.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

25.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

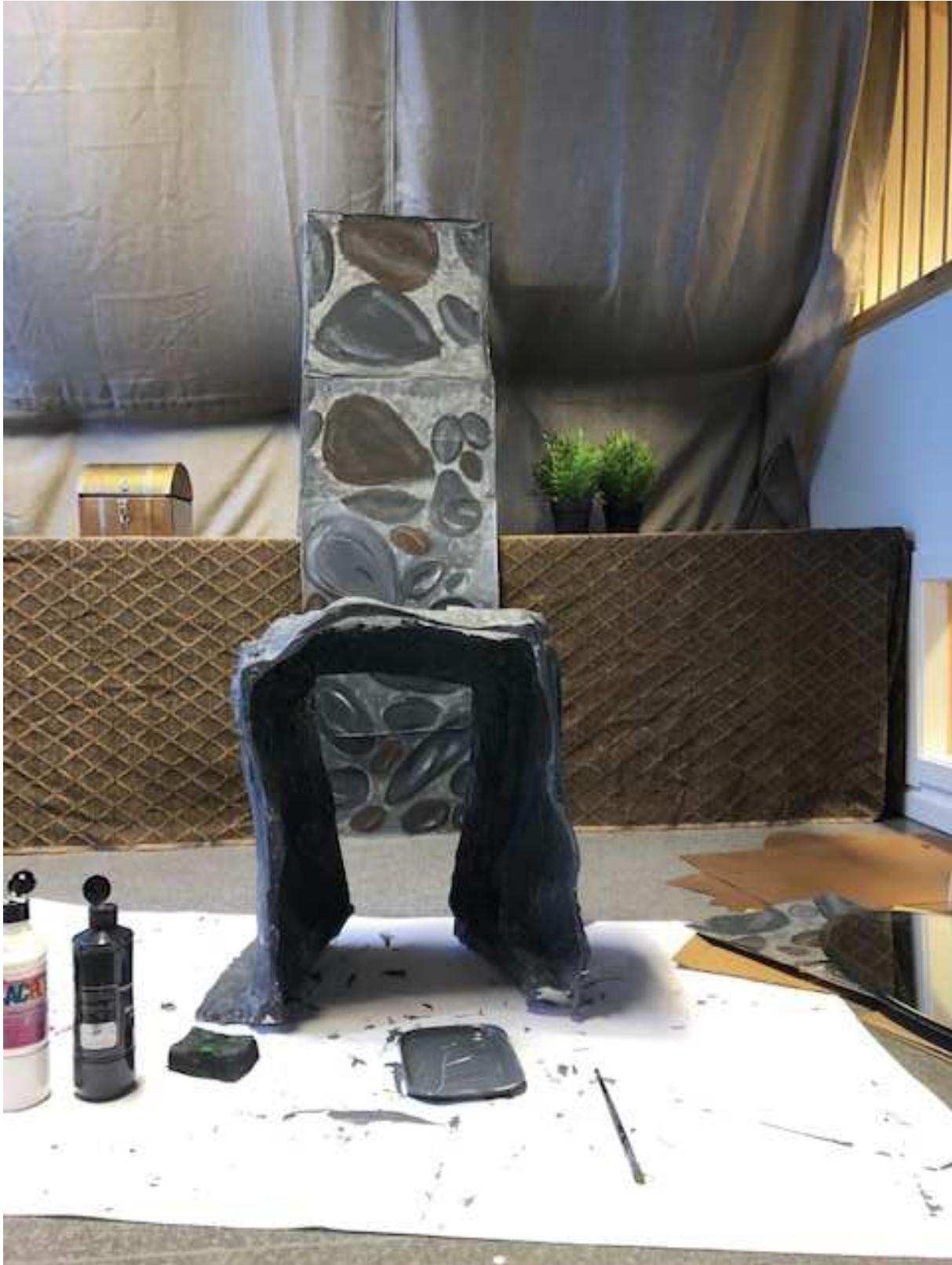
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

14: Bilder fra prosessen













15: Bilder av scenografien













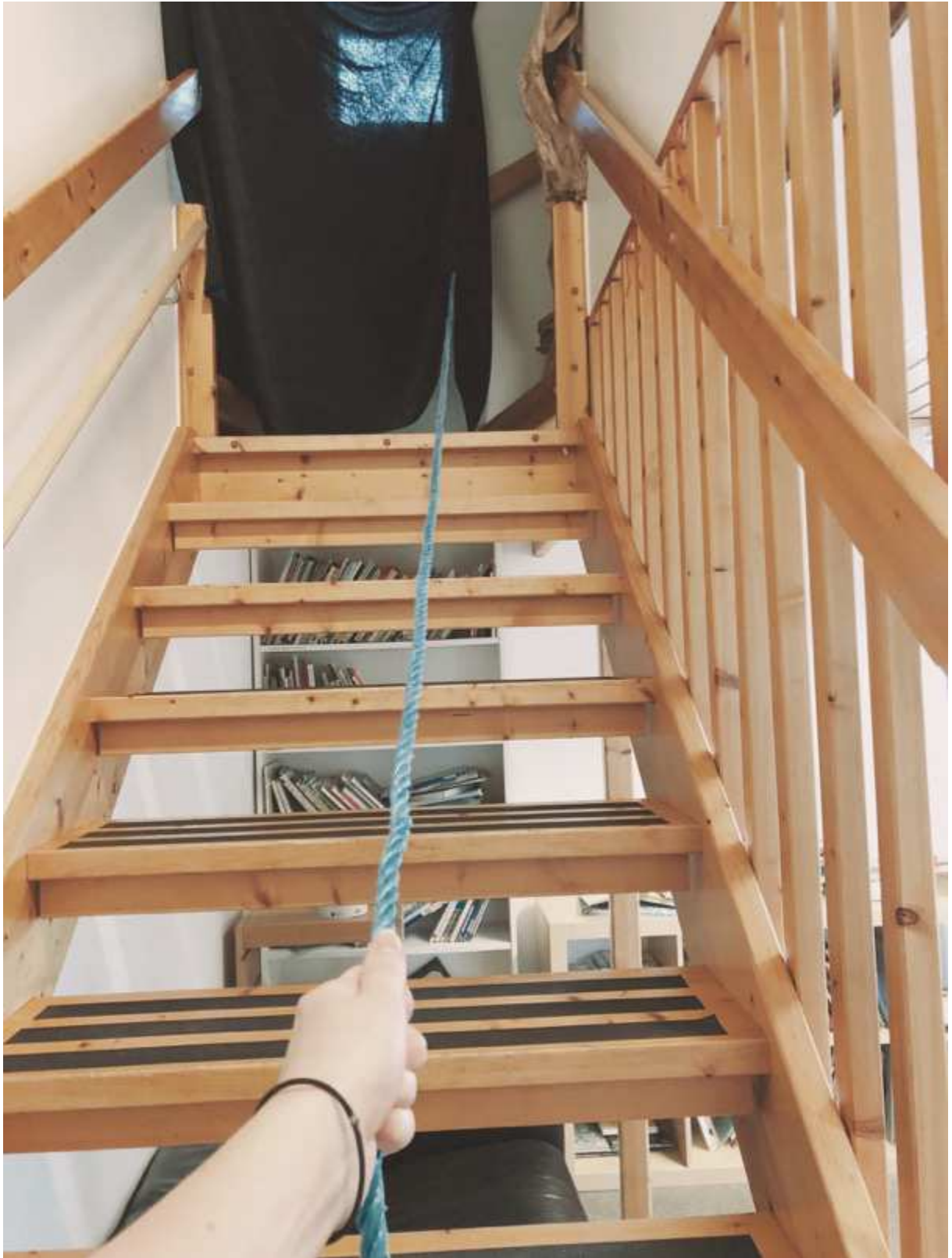












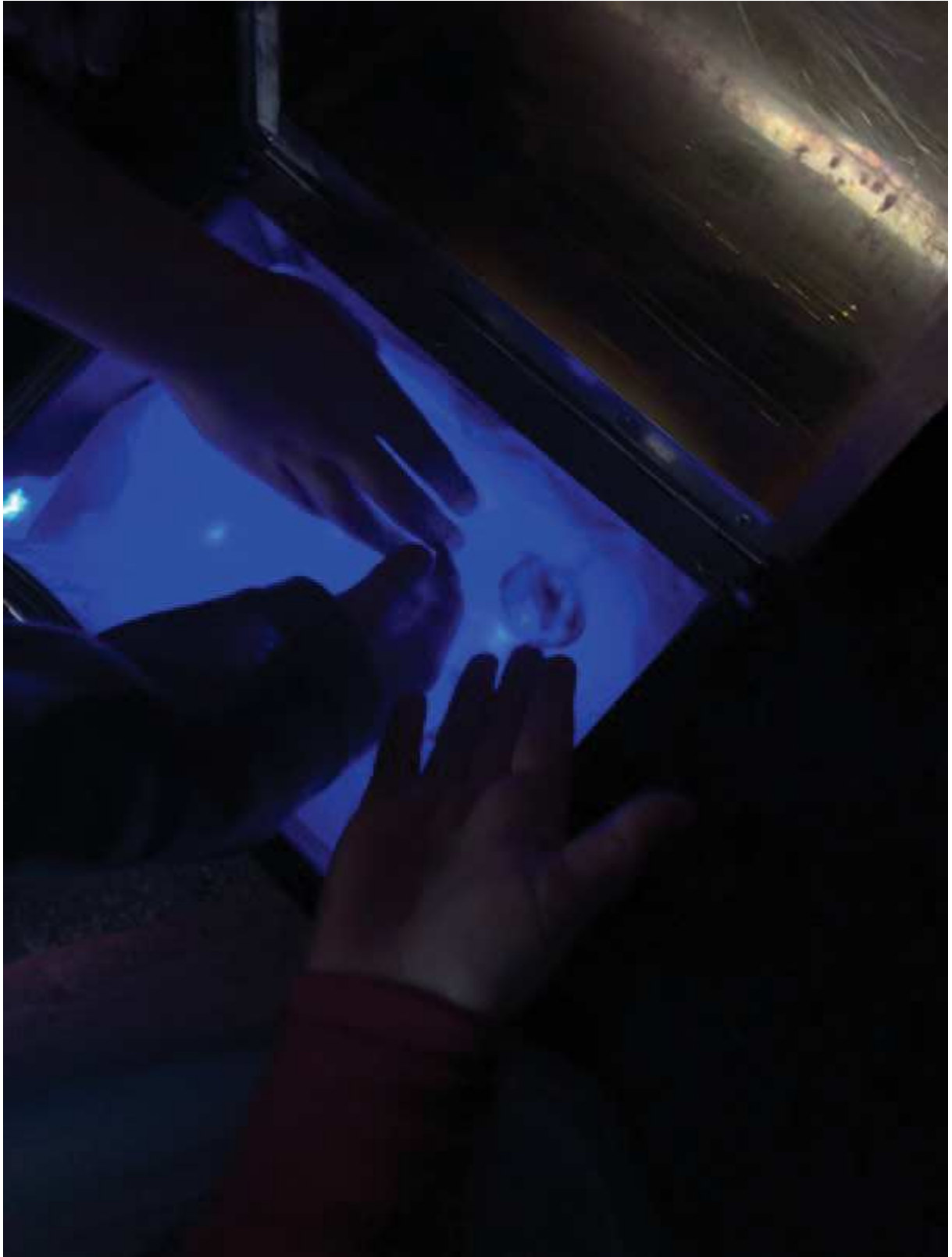






16: Bilder fra eventyrlig lek













17: Barnas fotografier av scenografien





