

Ann-Iren Fosen Lillestølen.

Lekens fortellinger.

- En studie om hvordan fortellinger kan komme til uttrykk gjennom de yngste barnas dramatiske lek.



DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning

Master i barnekultur og kunstpedagogikk

Fagfelt: Kunst, kultur og kreativitet med vekt på drama og litteratur.

MKMOP5901- Masteroppgave.

Trondheim, Våren 2021.

Forord.

Til Frida, mitt hjerte og min skatt.

Noen drømmer er ment for å gå i oppfyllelse, mens andre bare skal være drømmer. Denne teksten har vært en av mine drømmer som nå har gått i oppfyllelse. Husk! Det er aldri for sent å gjøre det du drømmer om.

For snart to år siden la jeg ut på nok en reise, en reise i kunnskapens verden. Jeg ser nå tilbake på to innholdsrike år ved Dronning Mauds Minne, hvor jeg har gjennomført en masterutdanning i barnekultur og kunstpedagogikk. Denne reisen har til tider vært utfordrende, men mest av alt givende og læringsrik.

Takk mamma og pappa, for at dere allerede i ung alder introduserte meg for den magien den litterære verden kan gi.

Takk far og tante Grete, som i min barndom ga meg mange vidunderlige opplevelser gjennom fortellinger.

Takk Vidar, min kjære mann, som hele veien har støttet meg og gitt meg tilbake troen på meg selv i de stunder hvor kaoset tok overhånd. Takk for at du alltid gir meg muligheten til å oppnå mine drømmer.

Takk Atle Krogstad, min veileder, som trygt har loset meg gjennom denne prosessen. Takk for gode ord og tilbakemeldinger som har gjort at jeg har oppdaget nyanser og muligheter i denne teksten. Dette har gitt meg motivasjon til å fortsette, når jeg følte jeg var tom for ord.

Takk Ingrid, for mange gode hotellfrokoster, face time samtaler og støtte under disse to årene vi har gått sammen ved Dronning Mauds Minne.

Takk til alle mine kollegaer på Marihøna, som høsten 2019 fikk en ny arbeidskollega som akkurat hadde startet på en masterutdanning. Takk for deres deltakelse og engasjement gjennom hele denne reisen og takk for alle gode ord og støtte når ting har vært vanskelig.

Og sist, men ikke minst en tusen takk til Maja, Max, Malin, Mie og Marius, for at jeg hver eneste dag får lov til å ta del i deres fantastiske lek og magiske verden.

Sammendrag.

Fortellinger i barnehagen er mye brukt. Med en kunstpedagogisk tilnærming til barnehagefeltet har formålet med denne studien vært å se nærmere på hvordan de yngste barna i barnehagen kan uttrykke fortellinger gjennom leken.

Studien bygger på en kvalitativ metode med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til feltet. Sammen med 5 barn i alderen 2-3 år har jeg gjennomført et forskningsprosjekt bestående av eventyrstunder, med en varighet på fire uker. I etterkant av eventyrstundene har observert barnas dramatiske lek.

Viktige funn i denne studien gir innsikt i hvordan de yngste barna uttrykker seg gjennom den dramatiske leken hvilken betydning gjenstander har i de yngste barnas lek. Jeg har dokumentert hvordan de yngste barna kan spille ut ulike rollefigurer og hvordan de gjennom leken formidler fortellinger med bruk av både kropp og stemme. Studien peker også på betydningen av formidling av fortellinger til barn og hvordan ulike fortellinger inspirerer barna til dramatisk lek.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.2. <i>Bakgrunn for problemstillingen</i>	2
1.3. <i>Leken og medvirkning i barnehagen</i>	4
1.4. <i>Tidligere forskning</i>	5
1.5. <i>Begrepsavklaring</i>	7
1.6. <i>Prosjektets kontekst</i>	9
1.7. <i>Oversikt over oppgavens oppbygging</i>	9
2. Teoretiske perspektiver	10
2.1. <i>Et lite blikk på barnehagens styringsdokumenter</i>	10
2.2. <i>Malcolm Ross og hans teori om en skapende virksomhet</i>	12
2.2.1. <i>The arts curriculum</i>	12
2.2.2. <i>Impuls</i>	13
2.2.3. <i>Sanser</i>	13
2.2.4. <i>Media</i>	13
2.2.5. <i>Håndverk og teknikk</i>	14
2.2.6. <i>Indre bilder og fantasi</i>	14
2.2.7. <i>Ross og leken</i>	15
2.3. <i>Min tolkning av Malcolm Ross The arts curriculum</i>	15
2.4. <i>For lenge, lenge siden og helt til nå</i>	16
2.5. <i>Fortelling</i>	17
2.6. <i>Leken som en estetisk aktivitet</i>	18
2.6.1. <i>Lekens estetiske form</i>	18
2.6.2. <i>Det dramatiske og litterære</i>	19
2.7. <i>Dramatisk lek</i>	20
2.7.1. <i>De fire grunnelementene</i>	20
2.7.2. <i>Gjenstand, et femte element</i>	21
2.8. <i>De yngste barnas kroppslige væremåte</i>	22
2.9. <i>Den dramatiske leken fra ett-til treårsalder</i>	23
2.10. <i>Å så et frø, personalets rolle som impulsgeber</i>	24
3. Metode	26
3.1. <i>Kvalitativ metode</i>	26
3.2. <i>En hermeneutisk-fenomenologisk studie</i>	27
3.2.1. <i>Hermeneutikk</i>	28
3.2.2. <i>Den hermeneutiske spiral</i>	29
3.2.3. <i>Fenomenologi</i>	30
3.2.4. <i>Kroppens fenomenologi</i>	31
3.3. <i>Observasjon som verktøy til å samle inn mitt datamateriale</i>	32
3.3.1. <i>«Levd observasjon»</i>	33
3.4. <i>Å observere med et videokamera</i>	35
3.5. <i>Feltnotater</i>	36
3.6. <i>Analyse</i>	37

3.6.1. Induktiv og deduktiv	38
3.7. Barnas leksekvenser, gjengitt i en lekfortelling.....	39
3.8. Forskningsetiske retningslinjer.....	40
3.9. En forsker blant barn, med fokuset på et barneperspektiv og et forskerperspektiv.	40
3.10. Forsker i «eget hus».....	42
3.11. Metodisk design.....	43
3.11.1 Marihøna.....	43
3.11.2. Der hvor det hele startet, med eventyret om de tre små griser.....	45
3.11.3. De tre Bukkene Bruse, barnas bidrag til prosjektet.....	46
3.11.4. Fortellingen om Jenta og Nøkken.....	47
3.12. Første gang med scenografi.....	48
4. Analyse og drøfting av funn.....	50
4.1 Min analyseprosess.....	50
4.2. Rolle.....	51
4.2.1. Baby- Maja.....	53
4.2.2. Omsorgspersonen og beskytteren Max.....	54
4.2.3. De «usynlige» rollene: Ulven og Nøkken.....	56
4.3. Gjenstand.....	57
4.3.1. Vannet, diamanten og gullsteinen som gjenstand.....	57
4.3.2. Med diamant og stein som inngangsbillett.....	58
4.3.3. Et gyngende samspill.....	58
4.3.4. Vannet og impulsen til å hoppe.....	59
4.3.5. Fra gulrot og diplomann til lillebror og diamant.....	60
4.4. Fortelling.....	62
4.4.1. Barnas egen fortelling.....	62
4.4.2. Hjemme-Borte-Hjemme eller Borte-Hjemme-Borte?.....	63
4.4.3. En lekfortelling basert på tidligere erfaringer og opplevelser.....	65
4.5. Fortellingen som impuls, en kreativ igangsetter til barnas lek.....	66
4.6. Rolle, gjenstand og fortelling, en sammenligning av lekfortellingene.....	67
4.7. Noen tanker om min tilstedeværelses betydning i prosjektet.....	68
5. Avslutning og tanker om veien videre.....	70
6. Litteraturliste.....	72
Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	76
Vedlegg 2: Fortellingen om Jenta og Nøkken.....	79

1. Innledning.

«Dette er en fortelling om noe som hendte for lenge siden da bestefaren din var liten.

Det er en meget betydningsfull fortelling fordi den handler om hvordan alle vandringene fram og tilbake mellom vår verden og landet Narnia første gang begynte.»

C.S. Lewis, (1955), Drømmen om Narnia.

Slik starter første bok av Narnia serien som jeg så mange ganger i min barndom leste. Dette er bøker som bringer frem mange gode minner og jeg husker jeg ønsket meg et skap med en hemmelig dør, som kunne ta meg til en annen verden. Noen av mine aller beste barndomsminner handler også om de gangene jeg ble fortalt for. Det var spesielt min tante og min bestefar som var fortellermestere under min barndom. En av mine favoritt eventyr var småguttene som traff trollene på Hedalskogen. Jeg husker enda at jeg fant det både skummelt og artig på en og samme gang og jeg kunne se for meg trollene som skulle dele på det ene øyet. Vi var mye på tur i skogen når jeg var liten sammen med mine besteforeldre og fortellingene kom til live der. Jeg har alltid likt å skrive, helt siden jeg gikk på barneskolen. Når andre gruet seg for å skrive stil, så fant jeg en fornøyelse i det hele. Jeg likte å skrive stil, spesielt om temaet var av den litt underlige sorten og jeg fikk lov til å bruke min kreativitet. Jeg husker at jeg brukte mye tid på disse oppgavene når jeg gikk på barneskolen. Det å få lov til å bruke min kreativitet gjennom tekster, er for meg veldig verdifullt. Gjennom årene på barneskolen og ungdomskolen opplevde jeg sjeldent at den kreative siden av meg fikk noen særlig oppmerksomhet, fokuset var mer rettet på om man var skoleflink i realfagene og jeg gjorde meg vel egentlig aldri noen tanker på hva det betydde for meg i den alderen. Jeg har heller aldri sett meg selv som spesielt skoleflink, jeg var aldri spesielt god i gym, men gjennom fortellingene jeg skrev da jeg var yngre fant jeg på en måte en arena hvor jeg følte meg god i noe, selv om det ikke ble viet like mye oppmerksomhet. Gjennom et kreativt arbeide med tekster har jeg funnet min nisje blant estetiske fag, og jeg ser hvor verdifullt det har vært for meg å bruke den kreative siden av meg. Det er først i voksen alder at jeg har forstått hvor betydningsfullt det er for meg å skrive. Det var i mitt siste år på barnehagelærerutdanningen at det virkelig gikk opp for meg hvor betydningsfullt det var for meg å skrive og formidle fortellinger. Jeg har en fordypning i kunst, kultur og kreativitet og da jeg skulle avlegge eksamen i fordypningen, skrev jeg min første fortelling om en karakter jeg har laget ved navn Ikai. Ikai har også fulgt meg over i denne masterutdanningen og jeg skrev en ny fortelling om ham i mitt første semester ved Dronning Mauds Minne og drømmen er en dag å kunne gi ut en bok. Både som barn og nå som voksen har jeg alltid vært fasinert av fortellinger og litteratur. Jeg har alltid likt å kunne «rømme» litt fra virkeligheten i en god bok eller film. Jeg har alltid hatt en dragning

mot det overnaturlige og fiktive verdener, fantasy litteraturen har hatt en stor plass i mitt liv og har det enda. I jobben som pedagog i barnehagen, har jeg alltid funnet en glede i å formidle eventyr for barna jeg har vært sammen med. Det å kunne se spenningen hos barna når de opplever et eventyr er noe jeg godt kan kjenne meg igjen i. Mitt ønske med denne masteroppgaven er å kunne bidra til å formidle hvor viktig det er med de estetiske fagene i barnehagen, da jeg ser hvor viktig det har vært for meg gjennom mitt liv.

1.2. Bakgrunn for problemstillingen.

Dette masterprosjektet ser jeg som en forlengelse av min bacheloroppgave som jeg leverte våren 2017. Jeg gjorde da en studie blant en gruppe barn på 3-5 år på en naturavdeling, hvor jeg hadde sett på hvordan dramafaget i barnehagen kunne påvirke barnas lek. Siden dramafaget omfavner så mye, hadde jeg også den gangen snevret det inn til fortelling, da dette er mye brukt i barnehager. Etter endt bachelor prosjekt, byttet jeg jobb og jobber i dag med de yngste barna i barnehagen. Siden jeg startet på denne masterutdanningen høsten 2019, har det da dukket opp spørsmål som gjorde at jeg ville ta et grundigere blikk på leken hos de yngste barna i barnehagen. Leken har også en stor betydning når det kommer til mitt arbeid som pedagog, for jeg ser leken som det helt essensielle i et barns liv. I leken finner vi et rikt meningsinnhold som uttrykkes på forskjellige måter og i denne oppgaven ser jeg leken som et estetisk uttrykk.

Siden jeg har valgt en kunstfaglig masterutdanning falt det seg naturlig for meg å se på den dramatiske leken, da jeg knytter den i denne oppgaven tett opp mot fagfeltet drama og teater. Jeg vil også rette et blikk mot fortellingen og lekens estetiske betydning. I mange barnehager i dag er fortellinger og eventyr som nevnt tidligere mye brukt, men jeg opplever dessverre at den blir brukt som et middel til et mål, for å gi en språklig gevinst og ikke noe annet.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017), heretter kalt Rammeplanen, er tydelig i sin formulering når det kommer til fortellingenes plass i barnehagen. «I barnehagen skal barna få mulighet til å erfare ulike formidlingsmåter av tekster og fortellinger, som kilde til estetiske opplevelser» videre står det: «Personalet skal motivere barna til å uttrykke seg gjennom musikk, dans og drama og annen skapende virksomhet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48 & 52). Fortellingen skal være en kilde til estetiske opplevelser samtidig som den skal gi språklige gevinster. Jeg har ofte undret meg om hvorfor vi i barnehagen legger et så trykk på den språktreningen formidling av fortellinger kan gi og ikke den kunstneriske opplevelsen. Jeg har noen tanker på hvorfor det er slik, og jeg tenker at barnehagen er på vei til en mer «skolsk» hverdag enn det en barnehage

bør være. Jeg henter disse tankene på bakgrunn av en TFoUrapport (2019), fra Trøndelag Forskning og utvikling. I rapporten vises det til at kunst, kultur og kreativitet er et av barnehagens fagområder det jobbes minst med i barnehagen og at sosial kompetanse og språk er det det jobbes mest med. En forklaring på dette kan være at kunstfagene sees på som mindre viktige områder å jobbe med. Det kan også forklares med at i barnehagelærerutdanningen, har de obligatoriske timene i estetiske fag blitt redusert fra rundt 30 til 10 prosent de siste tiårene (Storvik, 2020). Jeg opplever også i mitt arbeide som pedagog at de målbare fagene tar mye større plass og de estetiske blir satt litt i bakgrunnen. Jeg undrer meg på om grunnen til dette er at det målbare er lett for oss å sette ord på ut til foreldre, myndigheter og lignende. Og at det estetiske, det vi sanser, ofte er vanskeligere å sett ord på for opplevelsen av det er så forskjellig fra menneske til menneske. Faith G. Guss (2015, s. 114) peker på at de estetiske fagene stadig mister terreng i norske barnehager og at den «kulturelle bæremeisen» ofte ikke kompenserer for dette. Kan vi i barnehagen si at det er nok med utenforstående aktører som formidler kunst og kultur, eller må det også jobbes med daglig? I barnehagelærerens utdanning blir også de estetiske fagenes plass redusert, og deres utfordring er at de ikke kan måles i annet enn opplevelser eller erkjennelser (Gulpinar & Hernes, 2016, s.157). Det er kanskje ikke så rart at pedagoger i barnehagen stadig har mer fokus på målbar kunnskap, når det stadig blir mindre og mindre av de estetiske fagene i deres utdanning også.

Jeg er også nysgjerrig på hvor vi mennesker henter inspirasjonen vår fra til å utføre de handlingene vi utfører. Hva er det som gjør at jeg gjør akkurat det jeg gjør? Hvorfor valgte jeg å ta en mastergrad hvor kunstfagene står i fokus? Hvilke impulser er det som har hatt en betydning for mine valg? Disse spørsmålene er også relevante å stille når det kommer til min jobb som pedagog. Hva er det som gjør at barna hele tiden leker mor og barn lek? Hvilke impulser er det de har fått som gjør at de leker akkurat det?

På bakgrunn av dette har jeg gjort en forskning på lek, med et dramaperspektiv hvor det estetiske faget drama har blitt synliggjort og hvor jeg har dratt paralleller mellom dramafaget, fortellinger og leken. Guss (2015, s. 12) har også gjort lekstudier hvor hun har synliggjort drama aspektet i barns lek, samtidig som hun har villet lære mer om hvordan teater- og dramaopplevelser virker inn på barnas lek. Jeg inspireres av Guss og finner hennes forskning både interessant og spennende. For å finne ut av hva som kan gi impulser til lek og hvordan disse impulsene blir uttrykt, har jeg utformet følgende problemstilling som jeg vil prøve å belyse gjennom denne oppgaven: **Hvordan kan formidling av fortellinger i barnehagen komme til uttrykk gjennom de yngste barnas dramatiske lek?**

For å belyse og drøfte problemstillingen har jeg gjennom et kunstpedagogisk prosjekt i barnehagen, invitert en gruppe 2-3 -åringer til eventyrstunder, hvor jeg har formidlet ulike fortellinger. Jeg vil gå nærmere inn på dette prosjektet i kapittel tre, under metodisk design.

1.3. Leken og medvirkning i barnehagen.

I denne studien ligger fokuset på hva som kan gi impulser til lek, og hvordan dette kan uttrykkes gjennom de yngste barnas dramatiske lek. Leken og barns medvirkning er et mye omdiskutert tema innenfor barnehagefeltet og det finnes ulike måter på hvordan vi tilnærmer oss temaene lek og medvirkning på i barnehagen. Det at barna får medvirke i sin egen barnehagehverdag har alltid vært noe jeg er meget bevisst på og opptatt av i min jobb som pedagog i barnehagen. Barns medvirkning er forankret i barnehagens rammeplan, barnehageloven §1 og §3, grunnloven §104 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1. Det presiseres at også de yngste barna har rett til å gi synspunkter på barnehagens daglige virksomhet, på sine vilkår gjennom de kommunikasjonsformene de finner naturlig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27).

Leken er kompleks og det finnes ulike definisjoner på hva lek er, hva dens formål er, og om den skal kobles til læring. Sundsal og Øksnes (2017, s. 57) peker på lekens *egenverdi* og henviser til barnekonvensjonen som slår fast at barns lek ikke skal forstås som en instrumentell verdi, den er ikke et middel til et mål og de fremhever at barns lek kjennetegnes av at den ikke skal være produktiv. Jeg deler disse tankene med Sundsal og Øksnes (2017) og tenker at leken skal være god nok for at den «bare» er leken. Om man spør barn selv, leker de ikke for en instrumentell verdi de leker for å leke (Bae, 2012, s. 4). I barnehagen ser jeg daglig barn som er i lek og jeg brenner for å verne denne leken. Jeg opplever at vi i barnehagen stadig bryter barnas lek for at vi skal gjennomføre en eller annen planlagt aktivitet, spise lunsj, eller gå ut. Jeg tenker at også dette er noe som må være med i en barnehagehverdag, men at vi noen ganger lar oss styre for mye av de pedagogiske planene og at det er barnas frie og spontane lek som da taper terreng. Leken er en sårbar aktivitet som ofte blir satt i andre rekke, for at andre aktiviteter og gjøremål skal gjennomføres. For at leken skal blomstre er det viktig med en barnehage som tilbyr et rikt utvalg av ulike typer materialer og artefakter som er med på å videreføre og utvikle barnas lek, samtidig som personalet fungerer som impuls givere til barnas lek. Jeg tenker at en viktig faktor for at de yngste barna skal medvirke, er at personalet tar et blikk på leken og anser den som et viktig uttrykk for de yngste barnas medvirkning i barnehagen. Vi kan lære mye av å observere barnas lek, og vi kan gjennom leken finne ut av hva barna er opptatt av og hva de interesserer seg for. Johannesen (2012, s.87) peker på viktigheten av at det barn uttrykker, skaper handling fra de voksne, og mener at dette er et viktig poeng i diskusjonen om barns rett til

medvirkning. Lek er en del av barnekulturen, men den knyttes også til livet, det å være menneske og ikke utelukkende bare til barndommen (Wolf, 2017, s. 112-113). Både voksne og barn leker, bare at vi gjør det på forskjellige måter. Jeg har alltid sett meg selv som en leken voksen, en som ikke er redd for å by på meg selv, eller at det å leke gjør meg flau eller får meg til å føle meg dum. Jeg er ikke så sikker på om barna i barnehagen finner meg leken, men jeg anser meg selv som leken. Det at voksne leker, forbinder jeg ikke bare med det å jobbe i barnehage, eller å jobbe med barn. Mye av det jeg som voksen gjør, kan jeg kalle lek. Ta for eksempel at jeg liker godt å løpe hinderløp og jeg kjenner en ubeskrivelig fryd hver gang jeg har kommet meg over et hinder og jeg finner det utrolig spennende. Hva venter meg rundt neste sving? Vil jeg klare komme meg over det neste hinderet? Denne «leken» er noe jeg vender tilbake til og gleder meg over hver gang jeg deltar på løp. Spenningen og gleden er det viktigste for meg, og jeg er ikke noe særlig opptatt av selve konkurransen og det å vinne. Sutton-Smith (1997, s. 18) påpeker at det mest åpenbare med leken er at deltakerne finner det spennende og at det er en aktivitet som de fortsetter med for de liker å gjøre det. Barn vender stadig tilbake til leken, akkurat som jeg vender tilbake til min «lek» og det er tydelig at dette er noe de finner spennende og at gleden over leken er noe de fortsetter med for at de liker å gjøre det. Ikke for hva slags betydning det har for de senere i livet eller hva man lærer gjennom leken. Det er lekens *egenverdi* som er av betydning.

1.4. Tidligere forskning.

De senere årene har forskning blant de yngste barna i barnehagen hatt et stort fokus. Jeg ser tilbake på min egen utdanning som jeg avsluttet våren 2017, og tenker på hvor mye plass i undervisningen de yngste barnas betydning som subjekter hadde. Jeg håper at i denne oppgaven at mitt syn på barn som skapende og handlende subjekter vil komme frem og at jeg ser barn som aktive deltakere i den kulturen og konteksten de befinner seg i. Formålet med denne oppgaven vil være å finne ut av hvordan fortellingen som en impuls kan komme til uttrykk gjennom den dramatiske leken hos de yngste barna i barnehagen og rette et blikk mot en estetisk verdi og ikke en målbar verdi hos både lek og fortelling, samt å se paralleller mellom fortelling og lek. Jeg valgte selv å posisjonere min forskning blant de yngste da jeg enda ser forskningen som «ung» og ønsker å bidra til småbarns forskningen. Og da særlig i den grad knyttet til det estetiske faget drama.

I forhold til mitt tema som er fortelling og den dramatiske leken blant de yngste, var det vanskelig å finne tidligere studier som var innenfor akkurat samme tema som jeg hadde valgt. De studiene jeg fant som hadde flest likheter med min studie var en masteroppgave hvor Eilen Bergvik (2017) ser på personalets deltakelse i de yngste barnas dramatiske lek. Bergvik (2017) gjorde en studie på en

småbarnsavdeling for barn fra 0-3 år. De likhetene jeg finner med min studie er at Bergvik tar for seg den dramatiske leken hos de yngste barna noe også denne oppgaven handler om, men i Bergviks studie er det personalets rolle i leken som har mest betydning.

Den andre studien jeg fant er Ingvild Olaussens (2019) doktorgradsavhandling *kiasmefortellinger- fortelleruttrykk av og for de yngste i barnehagen i et kunstnerisk utforskende multimodalt perspektiv*. Olaussen (2019) peker på at hennes viktigste funn i denne studien er «knyttet til kunnskap mot små barns kroppslig-språklige fortelleruttrykk, deres sans for fortellingen og deres kroppslige forståelse av oppbygningen av fortellingen og dens dramaturgi synliggjort i lekne fortellerhendelser.» (Olaussen, 2019). Om jeg sammenligner min studie med Olaussens finner jeg også noe av det samme, hvor jeg også har fokus på de yngste barnas kroppslige uttrykk i leken. Det som skiller min studie fra de jeg har nevnt er at jeg går direkte inn på barnas lekhendelser og studerer det som foregår der.

Med tanke på å jobbe dramafaglig i barnehagen og å knytte drama og lek sammen vil jeg trekke frem Faith G Guss og hennes bok *Barnekulturens iscenesettelser 1* som relevant for mitt prosjekt og min drøfting. Hun hadde som forskningsintensjon å synliggjøre drama-aspektet i barnas lek (Guss, 2015, s. 12). Jeg har funnet hennes forskning som nyttig, da jeg ønsker å synliggjøre hvordan fortellinger kommer til uttrykk gjennom de yngste barnas lek. Gunnvor Løkken er også en jeg har støttet meg mye til i denne oppgaven da hennes forskning blant de yngste barna i barnehagen har vært av stor betydning. I Løkkens *Toddlerkultur* (2004) ønsker hun og vise fram og tydeliggjøre toddlerkulturen som en viktig *del* av småbarns pedagogikken og peker på at toddlerkroppen er selve ankeret i barnas lekende omgang. Hun baserer seg på Merleau-Pontys teorier om kroppens fenomenologi. Gunilla Lindqvist skriver om en lekpedagogikk hvor de estetiske fagene, først og fremst drama og litteratur, påvirker og beriker barns lek i sin bok *Lekens muligheter*. Hun viser til en lekpedagogisk arbeidsmåte som bygger på felles trekk mellom lek og kultur (Lindqvist, 1997). Jeg har funnet Lindqvist tanker som relevant for min forskning på bakgrunn av at hun belyser det faktum at de estetiske fagene har en påvirkning til barnas lek og at hun ser leken som en estetisk aktivitet.

Helt til slutt vil jeg presentere søk jeg har gjort i Rammeplanen angående de estetiske fagenes plass i barnehagen. Dette er fag som tidligere nevnt stadig taper terreng i barnehagen og det er viktig for meg å belyse dette i denne oppgaven. Som pedagog opplever jeg et stadig press på å vise til resultater av det arbeidet som gjøres i barnehagen. Det jeg finner som berikende og befriende med de estetiske fagene er den følelsen av at det jeg skaper har en verdi i seg selv. Med henvisning til barnehagens styringsdokumenter kan det oppleves at de estetiske fagene kommer i andre rekke. Barnehagens samfunnsmandat er, «i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Læringsbegrepet stiller sterkt i rammeplanen, og ved å gjøre et søk i rammeplanen, dukket begrepet opp 25 ganger, mens begreper som kunst, kultur og kreativitet, dukket henholdsvis opp 11, 28 og 8 ganger. Begrepet estetisk fant jeg 6 ganger i rammeplanen og de yngste barna er nevnt en gang. Da jeg gjorde et søk på lekbegrepet dukket dette opp 76 ganger. Alle disse begrepene, om jeg ekskluderer læring og de yngste barna, er begreper som jeg forbinder med de estetiske fagene, og selv i barnehagens styringsdokumenter finner jeg de underrepresentert bortsett fra lek som finnes flest ganger. I rapporten *Alle teller mer* fra 2009 kom det frem at de estetiske fagene er kommet mer i skyggen av fagområder som fokuserer mer på det en i skolen definerer som «grunnleggende ferdigheter». I 2002 svarte 48 % av styrerne at de jobbet med «kreative fag», mens i *Alle teller mer* hadde de en svarprosent på 32. Dette anses som en betydelig nedgang og viser at tall og bokstaver, «grunnleggende ferdigheter» kommer i første rekke (Østrem, m. fl. 2009, s. 28). I stortingsmelding 41 *kvalitet i barnehagen*, legges det vekt på at departementet ønsker å styrke mangfoldet blant personalet i barnehagen. Det vil arbeides for at flere personer med annen faglig bakgrunn kan jobbe i barnehagen, og at dette vil gjøre at man i større grad bidrar til å ivareta barnehagens mange oppgaver. Det presiseres at andre yrkesgrupper ikke skal erstatte pedagogen, men være et viktig supplement til barnehagens samlede kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2009). Pedagoger med kunstfaglig utdanning nevnes som et eksempel på personer med annen faglig bakgrunn og jeg undrer meg da over hvordan man skal følge opp det barnehagens styringsdokumenter sier om hvordan vi i barnehagen skal arbeide med fagområdet kunst, kultur og kreativitet, når det viser seg at det er færre som arbeider med det og at det blir satt i skyggen av læringssynet? Jeg vil da med min forskning belyse hvordan fortellingen som en estetisk opplevelse, kan komme til uttrykk gjennom de yngste barnas dramatiske lek, hvor jeg også ser leken som en estetisk aktivitet. I min jobb som pedagog opplever jeg sjeldent tid og rom til å studere leken på den måten jeg har hatt under denne forskningen, og jeg håper at min forskning blir et viktig bidrag til barnehagefeltet som flere kan dra nytte av og inspireres av til å jobbe kunstfaglig i barnehagen.

1.5. Begrepsavklaring.

Jeg vil her gjøre rede for hva jeg legger i de sentrale begrepene denne oppgaven dreier seg rundt, *impuls, formidling av fortellinger, de yngste barna og dramatisk lek.*

Impuls.

Impuls begrepet er hentet fra Malcolm Ross teori om *The arts curriculum*, (1978), og denne teorien vil jeg gå nærmere inn på i kapittel to. I dette prosjektet er impulsen fortellingen som skal fungere som en kreativ igangsetter til en uttrykksfull handling, den dramatiske leken. Impulsen gis av meg

gjennom eventyrstunder deltakerne i prosjektet er med på. «Impulsen beskrives som en kreativ stimuli, som setter i gang assosiasjoner, ideer eller følelser. Alt vi opplever og erfarer, tar vi med oss, bevisst eller ubevisst, og impulsen trigger oss og får oss til å spinne videre på nye tanker» (Wiseth, 2015, s. 181). Ved å gi barna nye impulser gjennom fortellinger i dette prosjektet, håper jeg at det kan bidra til nye ideer som inspirerer barnas lek.

Formidling av fortellinger.

Formidling av fortellinger er i denne studien de eventyrstundene som ble utført i barnehagen i løpet av de ukene prosjektet foregikk. Fortellingene ble formidlet av personalet til barn, av barn og med barn, med et mål om å gi nye impulser til barnas lek. Å gjenfortelle ligger i betegnelsen at noe fortelles igjen og igjen. Det er gjenfortelleren som preger historien som blir gjenfortalt og avstand og tid spiller ingen stor rolle for gjenfortelleren tilpasser historien for situasjonen (Handagard, 2005, s.298). I mine eventyrstunder med barna gjenfortalte jeg eventyret om de tre små griser, de tre bukkene Bruse og en selvskreven fortelling om Jenta og Nøkken. Jeg ønsket å gjenfortelle uten bøker eller tekst, men med konkrete som fungerte som scenografi under fortellerstundene som barna siden kunne ta i bruk i lek.

De yngste barna.

I denne oppgaven bruker jeg betegnelsen de yngste barna om en gruppe 2-3 åringer. Disse barna er de eldste av de yngste på en småbarnsbase hvor det går femten barn. Før mitt prosjekt startet, var alle barna 2-åringer, men under den tiden jeg hadde prosjektet i barnehagen, fylte to av barna tre år. Jeg har fortsatt valgt å bruke de yngste barna siden de enda er en del av en småbarnsbase. Gunvor Løkken påpeker at det tidligere har vært vanlig å betegne barn i ett- og toårsalderen som «småbarna» og hun innførte begrepet *toddlere*, som kan oversettes fra engelsk med «de som stabber og går» (Løkken, 2004, s.16).

Dramatisk lek.

I min tid som pedagog i barnehagen har jeg opplevd at begrepet rollelek om barns late-som-lek er mye brukt. Guss (2015, s.23) skriver at rollelek begrepet er vanlig å bruke for at barna gjerne tar på seg en «rolle» som noen andre enn seg selv. Hun mener at barn like ofte opptrer som seg selv, enten i situasjoner de kjenner fra levde liv eller i oppdiktete situasjoner. Jeg har valgt å benytte meg av begrepet dramatisk lek om all som-om-lek barna gjør, og denne oppgaven dreier seg rundt en gruppe med to-åringer hvor enda den dramatiske leken er i en utprøvende fase.

1.6. Prosjektets kontekst.

Prosjektet ble utført i en barnehage hvor jeg selv jobber som pedagogisk leder. Jeg startet å jobbe i denne barnehagen august 2019, samtidig som jeg startet på denne masterutdanningen. Det har vært både utfordrende og trygt på samme tid å være forsker på egen arbeidsplass. Den største utfordringen for meg har vært at jeg kjenner at jeg har «presset» på mine kollegaer mine visjoner og drømmer om dette forskningsprosjektet, men det er ikke sikkert de har følt det på denne måten selv. Barnehagen som har vært arena for mitt prosjekt er en stor basebarnehage, hvor det er plass til hundre barn. Den har fem baser, hvor tre er baser for de eldste barna og to er for de yngste. Selv har jeg gjort en studie blant de yngste barna og på denne basen går det 15 barn fra 1-3 år. Barnehagen er delt inn i to fløyer, en for de eldste og en for de minste. Barnehagen er også utstyrt med et fellesrom, et formingsrom, et motorikkrom og en vannlekerom. En mer detaljert beskrivelse av basen er presentert i kapittel fire.

1.7. Oversikt over oppgavens oppbygging.

Denne oppgaven består av fem kapitler. Etter kapittel en som er innledningskapittelet, følger studiens teoretiske perspektiver som utgjør kapittel to. I dette kapitlet presenterer jeg teoretiske perspektiver som min forskning har tatt utgangspunkt i. Jeg har forholdt meg til teorier hvor jeg har tatt utgangspunkt i begrepene fra min problemstilling Impuls, formidling av fortelling, de yngste barna og dramatisk lek. Det neste kapitelet som følger er kapittel tre, metode. Her redegjør jeg for den aktuelle forskningsmetoden jeg har benyttet meg av i dette prosjektet og hvilke verktøy jeg benyttet i barnehagen for innsamling av data. Jeg redegjør også for studiens gyldighet og etiske vurderinger opp mot studiet. I kapittel fire presenterer jeg mine funn som jeg analyserer og drøfter opp mot den relevante teorien fra kapittel to. Helt til sist vil jeg i kapittel fem presentere avsluttende ord for masteroppgaven.

2. Teoretiske perspektiver.

«I mellomtiden gikk Honeyfoot med raske skritt fra bokhylle til bokhylle, med hendene strukket i været som en lovprisende metodist; han tok seg knapt tid til å stanse opp lenge nok til å lese tittelen på en bok før en annen på motsatt side av værelset fanget blikket hans. -Å herr Norell!! Ropte han. -Så mange bøker! Her må vi da kunne finne svar på alle våre spørsmål!»

Susanna Clarke, (2004), Jonathan Strange & Herr Norell.

I dette kapitlet vil jeg presentere mine teoretiske perspektiver som jeg finner relevante for min problemstilling: Hvordan kan formidling av fortellinger i barnehagen komme til uttrykk gjennom de yngste barnas dramatiske lek? Siden jeg har plassert min forskning i en barnekulturell sammenheng og mitt forskningsfelt er barnehage, vil det være naturlig for meg først å presentere hva barnehagens styringsdokumenter sier om fortellinger, kunst, lek og medvirkning.

2.1. Et lite blikk på barnehagens styringsdokumenter.

I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, står det under barnehagens formål og innhold står det at: Barnehagens innhold skal være allsidig, variert og at i barnehagen skal barna få leke og utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. «Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egenkultur». Personalet skal bidra til at barna får felles erfaringer som grunnlag for lek og legge til rette for utvikling av leketemaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19-20).

Videre sier rammeplan at barnehagen skal ivareta barns rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet.

Barnehagelovens §3, sier at:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. I alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehagen, skal hva som er best for barnet, være et grunnleggende hensyn. (Barnehageloven 2020, kapittel 2, §3).

Det skal tilrettelegges for at alle barn skal få erfare at de har en innflytelse på det som skjer i barnehagen. Også de yngste barna i barnehagen som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.27). I mitt prosjekt ønsket jeg at barnas stemmer skulle bli hørt. Det har vært viktig for meg at deres interesser og livsverden har kunnet gjenspeile seg i det jeg har presentert i mitt prosjekt. Det å la barna medvirke i mitt prosjekt, gir de en reel innflytelse på deres hverdag. Jeg tenker hvilken opplevelse det må gi et barn, når noe blir presentert for dem og det er noe de selv har vært opptatt av og vist interesse for. Som voksen ville det gitt meg en følelse av å bli hørt og sett, og jeg har et ønske om at barna også skal oppleve det på samme måte. De er ikke frivillige deltakere i mitt prosjekt, og det at de deltar er det noen andre som har bestemt for dem. Det å da bygge mitt prosjekt rundt barnas interesser ble for meg naturlig. Noen av barna i min barnehage hadde en stor fasinasjon rundt figuren Nøkken, da et av barna hadde lekt Nøkken ved en tidligere anledning. Nøkken hadde blitt introdusert for barnet av et familiemedlem som hadde fortalt barnet en fortelling om Nøkken. Sammen fant vi ut hvem denne Nøkken var, og barna viste stor interesse og glede rundt dette temaet. Vi lette etter Nøkken i skogen, lyttet etter felespillet hans og Nøkken ble en stor del av vår barnehagehverdag. På bakgrunn av barnas interesse for Nøkken lagde jeg en fortelling som jeg lagde konkrete til. Selve Nøkken- prosjektet som jeg introduserte for barna, blir omtalt senere i kapittel tre, metode.

Under barnehagens syv fagområder som gjenspeiler områder med interesse og egenverdi for barn i barnehagealder og som skal bidra til å fremme trivsel, allsidig utvikling og helse finner jeg fagområdet kommunikasjon, språk og tekst og kunst, kultur og kreativitet mest relevant for denne oppgaven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.47).

Under fagområdet kommunikasjon, språk og tekst står det at: «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.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.48).

Under fagområdet kunst, kultur og kreativitet står det at: «opplevelser med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlaget for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid.» Videre sier rammeplanen at: «Personalet skal motivere til at barna får uttrykt seg gjennom musikk, dans, drama og annen skapende virksomhet og gi de muligheter til å utvikle varierte uttrykksformer. Barna skal få mulighet til å bli kjent med et mangfold av tradisjoner og kunst og kulturuttrykk fra fortid og samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.50 & 52).

Gjennom min oppgave ønsker jeg å sette et fokus på viktigheten av det estetiske faget drama i barnehagen, og hvordan faget kan jobbes med på en måte hvor barna er medvirkende deltakere. Jeg håper at min oppgave kan være med på å belyse fortellingen som en kilde til estetiske opplevelser og leken som et uttrykksmiddel til en skapende virksomhet.

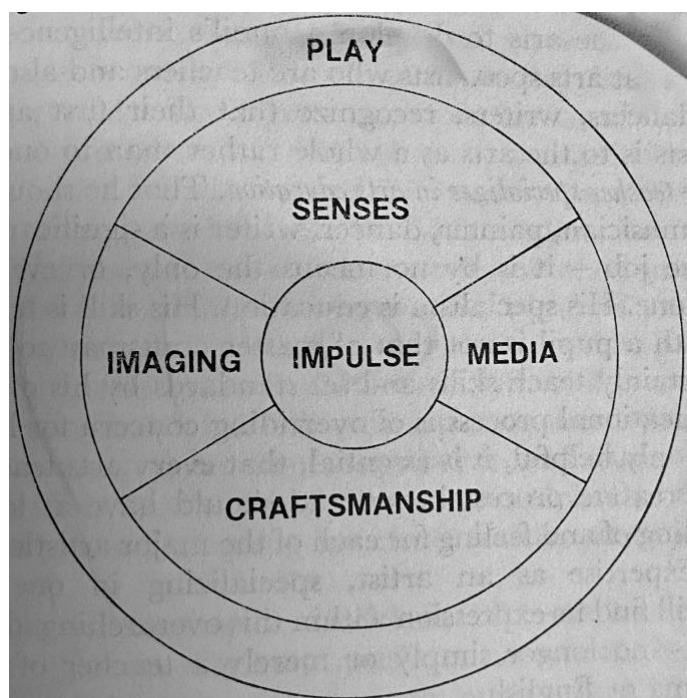
2.2. Malcolm Ross og hans teori om en skapende virksomhet.

Over alt blir vi som mennesker påvirket av våre omgivelser, opplevelser og erfaringer. Dette er også relevant for barn i barnehage, hvor barna stadig er med på nye opplevelser og gjør seg erfaringer. Vi omgir oss med ulike impulser som er med på å danne hvilke veier vi går og hvordan vi uttrykker oss. Hos barnehagebarn er også denne impulsen tilgjengelig ved at de gjennom hele dagen tar imot inntrykk fra de omgivelsene de er en del av. Barn har mange måter å uttrykke seg på og en av deres uttrykksmåter er leken. Jeg ser leken som et kreativt uttrykk og en kreativ prosess hvor barna tar inn inntrykket og leker det ut.

Dramapedagogen Malcolm Ross (1978, s.81) har utviklet en modell, som han omtaler som *The arts curriculum*, og han mener at denne modellen inkluderer alle elementer som er essensielle for en læreplan for kunst. Jeg finner hans teori relevant for min forskning og vil i denne delen av oppgaven gå dypere inn på hans teori om *The arts curriculum*.

2.2.1. The arts curriculum.

Ross (1978, s. 81) beskriver modellen som en læreplan for kunst, *The arts curriculum*. Modellen består av tre felt: I midten finner vi impulsen, så området med de fire delene; fantasi, media, sanser og teknikk. I det ytterste området finner vi leken, som er betegnelsen på en skapende virksomhet.



Figur 1: Malcolm Ross,
The arts curriculum
(The creative arts, 1978, s.81).

2.2.2. Impuls.

Midt i hjertet av Ross (1978) sirkel, finner vi impulsen. Den beskrives som en kreativ igangsetter og er et resultat av barnets inntrykk og opplevelser. Den kan oppstå på mange forskjellige måter og kan være et resultat av noe de har sett på tv, en opplevelse eller noe annet (Sæbø, 2010, s. 80). Ross (1978, s. 69) beskriver impulsen som *sine qua non*, for en uttrykksfull handling. *Sine qua non*, betyr «(betingelse) uten hvilken ikke» (Snl.no, 2021). Jeg tolker dette dit hen at en uttrykksfull handling krever en impuls. Uten impulsen kan ikke den uttrykksfulle handlingen oppstå. En uttrykksfull handling er subjekt-refleksiv, det vil si at den inneholder subjektiv informasjon. Man uttrykker ikke bare noe, men man uttrykker også seg selv gjennom dette noe. Alle handlinger vi utøver som resultat av en impuls gjør oss til en del av verden og gir form og innhold til vår indre virkelighet (Gulpinar & Hernes, 2016, s. 156).

2.2.3. Sanser.

Ross (1978, s.65) påpeker at vi må være mottakelige for våre møter med omgivelsene på en sanselig måte og at en sanselig erfaring bør være noe vi har fokus på slik at vi kan bevare og utvikle våre medfødte uttrykksmåter. De yngste barna i barnehagen gjør seg mange erfaringer ved bruk av sansene, gjennom å smake, lukte og kjenne er det sansene som styrer mange av deres erfaringer med verden. Som pedagog er det min oppgave å legge til rette for akkurat disse sanselige opplevelsene.

Teachers of the arts educate the sensuous responses of children: help them look and *see*, listen and *hear*, touch and *feel*, move and *sense their own moving*, encounter each other dramatically and *be aware of each other's enacting* (Ross,1978, s.65).

Med dette menes at pedagogen må «hjelp» de til å virkelig se, høre, ta på og føle og at gjennom persepsjonen vil de oppnå en betydningsfull mening, en estetisk og en sanselig mening. Gjennom å være bevisst sine egne sanser, vil det gi impulser som er nødvendige for å gi uttrykksfulle handlinger (Ross, 1978, s. 65-66).

2.2.4. Media.

Media kan være ulike materialer, som maling, leire, stoff eller ord, som man kan bruke til å uttrykke seg med innenfor de estetiske områdene. I mitt prosjekt kan media være de tingene barna tar i bruk i sin lek. Det kan være alt fra byggeklosser til dukker eller andre ting og materialer som finnes i barnehagen. Media kan være det meste, som for eksempel i skogen er media de materialene som

finnes der. Det kan være pinner, steiner og kongler som barna tar i bruk for å uttrykke seg. Jeg tenker også at kroppen i seg selv kan være media, da de yngste barna i barnehagen bruker mye kropp i sine uttrykk både i lek og i andre sammenhenger. Det er viktig at vi som pedagoger hjelper barna å mestre de sanselige og symbolske mediene vi har til å uttrykke oss med (Ross, 1978, s.66-67). Barna må bli kjent med de ulike egenskapene og mulighetene man har ved et media. Et media byr på ulik motstand og barn i ulik alder vil prøve ut medier på ulike måter (Carlsen & Samuelsen, 1988, s. 39-40). Ved å tilby ulik og et rikt utvalg av medier i barnehagen tenker jeg at vi gir barna mulighet til å utvikle sitt skapende uttrykk enda mer.

2.2.5. Håndverk og teknikk.

Ross (1978) omtaler håndverk og teknikk som *craftsmanship*, som på norsk betyr håndverk. Han påpeker at dette er noe man trenger for å kunne uttrykke seg. Ross (1978) legger vekt på at det ikke er noen effekt i å lære bort håndverk og teknikk som ikke barna kan mestre og påpeker viktigheten ved at det må tilrettelegges for barnets nivå. Jeg forstår dette som om at ved å lære bort håndverk og teknikk må man tenke på barnets alder for at opplevelsen skal bli god for barnet. For en ettåring betyr det ikke noe å kunne skape et sentralperspektiv i et bilde for å synliggjøre dybden, men møte med malingen og hvordan materialet kan brukes. Enhver teknikk må kunne tilpasses hvert enkelt individ som møter det. Ross (1978) beskriver at det er viktig for barn å kunne tilegne seg kunnskap om media, og hvordan man skal bruke ulike teknikker til å bruke de. Det kan være en fare ved å lære seg for mye teknikker, når en teknikk er lært vil det være slutten og Ross (1978) påpeker viktigheten ved impulsens tilstedeværelse når det kommer til læring av teknikker. Om impulsen ikke er til stede vil kunstens uttrykksfulle handling være tom (Ross, 1978, s.70). Jeg forstår dette slik at om vi nøyer oss med å si oss ferdige når en teknikk er lært inn, vil det ikke gi oss noen mulighet til å uttrykke oss videre. Om vi ikke er mottakere av noen form for impuls og teknikken blir lært inn som en «robot» ville gjort det, ville uttrykket vi skapte vært tomt.

2.2.6. Indre bilder og fantasi.

Det å skape indre bilder er meget personlig, som gjerne bringer med seg personlige mål og hvor vi hele tiden bruker vår fantasi til å bringe våre indre og ytre realiteter til en meningsfull sammenheng (Ross, 1978, s. 71). Et indre bilde betyr for meg noe man ser for seg inni seg. I møte med en fortelling blir et bilde av fortellingens innhold skapt og det indre bilde jeg skaper, vil være personlig og ikke det samme bildet som du skaper. Det indre bilde gir en meningsfull sammenheng til det som blir fortalt i fortellingen. Indre bilder kan også forstås som bilder som omfatter følelser, lyder, lukter og smaker

(Olaussen, 2015, s. 68). Om et barn blir fortalt en fortelling om troll kan det skapes et bilde som omfatter redsel eller en spenningsfølelse over fenomenet troll.

Det er ikke lett å tre inn i andres indre bilder, men pedagogens oppgave er å hjelpe barn til å skape og oppleve sine egne indre bilder. Ved å stille spørsmål kan pedagogen fremkalle sanseopplevelser som barnet ønsker å synliggjøre (Carlsen & Samuelsen, 1988, s.39). Hos de yngste barna i barnehagen tenker jeg at bruk av konkreter kan være et hjelpemiddel når det kommer til å skape indre bilder for seg selv, og det kan da gjøre det lettere å uttrykke de senere i lek eller andre aktiviteter.

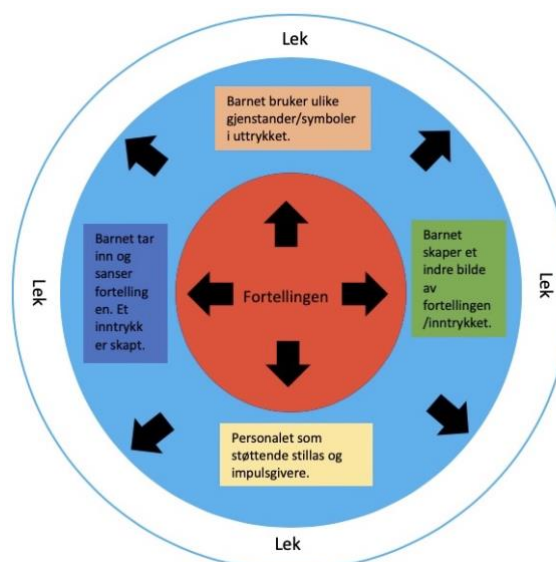
2.2.7. Ross og leken.

Leken er plassert ytterst i sirkelen. Ross (1978) påpeker leken er en viktig del i den kreative prosessen. Han bygger mye av sin teori på D.W. Winnicotts bok *Playing and Reality*. Ross (1979, s.5) beskriver at Winnicott har en tanke om å overbevise sine lesere om viktigheten av leken hos både voksne og barn. Hos Winnicott (I Ross, 1978, s.5) er et individ mest kreativ når det leker. Han hevder at mennesker som ikke kan leke, ikke kan være kreative og oppnår ikke den samme helheten og tilfredsheten som de som er kreative.

2.3. Min tolkning av Malcolm Ross The arts curriculum.

Jeg vil her presentere min egen tolkning av Malcolm Ross *arts curriculum*, og hvordan jeg ser den i lys av min masteroppgave og min problemstilling: Hvordan kan formidling av fortellinger i barnehagen komme til uttrykk gjennom de yngste barnas dramatiske lek?

I midten av sirkelen finner vi impulsen, som i mitt masterprosjekt er fortellingen jeg presenterer. I det midterste området ligger sanser, media, indre bilder og fantasi, og håndverk og teknikk. Ytterst står leken som jeg ser som det kreative uttrykket barna skaper i denne prosessen.



Figur 2: Eget bilde.

Impulsen er som tidligere nevnt i mitt prosjekt, fortellingen. Det er den som er utslagsgivende for at leken skal kunne skje. På veien benytter barnet seg av de ulike verktøyene i den midtre sirkelen for å uttrykke leken. Gjennom sansene tar barnet inn fortellingen og et inntrykk er skapt, fantasien hjelper barnet med å skape indre bilder av fortellingen som de igjen uttrykker i leken. Media er de ulike tingene eller symbolene som barnet tar i bruk i leken for å uttrykke seg med eller gjennom. Håndverk og teknikk er i min tolkning personalets rolle, en rolle som er sentral, og fungerer som et støttende stillas eller en impulsgeber. I mitt prosjekt vil personalets rolle være å gi impulser til barna slik at leken utvikles, og bidrar til å løse eller bearbeide konflikter om det skal være nødvendig. Bruk av konkrete til fortellingen fungerer også i mitt prosjekt som håndverk og teknikk, da dette kan styrke barnas indre bilder. Til slutt ender det skapende arbeidet ut i en uttrykksfull handling, som i mitt prosjekt vil være den dramatiske leken (Lillestølen, 2020).

2.4. For lenge, lenge siden og helt til nå.

Jeg vil nå gå dypere inn på noen teoretiske begreper og perspektiver jeg finner relevant for å finne svar på hvordan fortellingen kan bli uttrykt gjennom de yngste barnas dramatiske lek.

I mange barnehager fortelles det mye, både gjennom formidling av eventyr og skrevne tekster som leses. Myter, bibelfortellinger, eventyr, legender og fabler er fortellinger som ofte stammer fra den muntlige fortellerkulturen og blir ofte kalt kulturbærende fortellinger. Disse fortellingene har et opphav fra en muntlig fortellertradisjon og er et felleseie for en større kulturkrets som for eksempel den kristne eller den europeiske, og mange fortellinger har opphav fra og vandret til Europa fra andre deler av verden. Kulturbærende fortellinger er et uttrykk for identiteten til en kultur, et uttrykk for verdier og selvforståelse. De har hatt stor påvirkningskraft gjennom historien og metaforer som en barmhjertig samaritan, kan brukes i dagligtalen og har opphav fra en kulturbærende fortelling som Bibelen (Birkeland & Mjør, 2012, s. 35).

Eventyrene er noe som står sterkt i kulturen, som tidligere nevnt har de vært en stor del av mitt liv og er det enda. Eventyr er mye brukt i barnehagen og noen av de samme går igjen som De tre bukkene Bruse og Gullhår og de tre bjørnene. Eventyrene finnes i alle kulturer og opphavet er gjerne myter, religion og riter fra tidligere kulturtrinn (Birkeland & Mjør, 2012, s. 36). I Tyskland ble de nedskrevet tidlig på 1800-tallet av Brødrene Grimm. Eventyrene var ment til å være underholdene, lærerike, oppdragende og moralske, og det siste har fått eventyrformidlere verden over til å tilpasse innholdet til samfunnets normer etter som det endrer seg. Men det som ikke har endret seg hos eventyret er oppbyggingen og strukturen, og eventyrformen er derfor gjenkjennbar. Eventyrene er bygd opp over forløpet hjemme-borte-hjemme og denne faste komposisjonen som et eventyr har, gir oss frihet til å

skape nye fortellinger i eventyrform (Handagard, 2005, s.79 & 83, Nikolajeva, 2017, s.72). Hjemme-borte-hjemme handler om at hovedkarakteren skaffer seg erfaringer og utvikler seg. Det kan være en konflikt som gjør at hovedkarakteren må legge ut på en reise. Reisen og det å være hjemmefra behøver ikke være lang, men den byr på spenning og livserfaring. En lykkelig slutt er ofte med og hovedkarakteren er da kommet hjem. Det å komme hjem kan representeres som det trygge og det stabile (Birkeland & Mjør, 2012, s. 50).

2.5. Fortelling.

Å fortelle er å dele en opplevelse med andre, og fortelleren gjør sine erfaringer tilgjengelige for lytteren, ved at de blir satt i en sammenheng (Aspeli,1996, s.17; Sæbø, 2010, s.209). Fortellingen skaper en helhet og en mening i tilværelsen ved at forteller og lytter kan bevege seg sammen, ut ifra sin egen virkelighetsforståelse (Aspeli,1996, s.17). Fortelling er sanselig og konkret, og gjennom følelser virker fortellingen indirekte på fornuften. I antikken bygger øvelsen fortelling på de eldre tiders kunnskap om muntlighet, med Homér og hans samtidige, omtrent 700 f.Kr, og diktere før det. Homérs *Iliaden* og *Odysséen*, er store fortellinger både når det gjelder antall vers og inntrykk. En fortelling tas opp i tanken og blir der, vi behøver ikke forstå den med en gang, men den kan likevel gi oss en dypere innsikt når den arbeider videre i oss. Fortellinger kan skape et felleskap og kan gi samhold i en gruppe (Handagard, 2005, s.48-67) og når en fortelling deles med andre gis det mulighet til å prøve ut tanker, perspektiver, følelser og erfaringer i en sosial sammenheng (Olaussen, 2015, s. 69). I barnehagen kan fortellingen fungere som en felles referanse når det kommer til leken og i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, står det at personalet skal bidra til at barna får felles erfaringer som gir grunnlag for lek og legge til rette for utvikling av leketemaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

I fortelling finnes det et forandringspotensiale som er dens styrke. I muntlig tradering er det er lov å forandre fortellingen og forandringen kan bare gjøre den litt bedre. Den kan bli sterkere og mer betydningsfull fordi forandringene øker kreativiteten og det skapes mer for hver gang, noe som skjer både hos lytteren og fortelleren (Handagard, 2005, s. 67-68). Fortelling er brukt i mange fagfelt, bare på ulike måter. Den kan brukes som veiledning i pedagogikk og som historier i underholdning og i kunst. I antropologien er fortellingen en fortelling om et folkeslag som de forteller om seg selv. Vår tro er basert på muntlige religiøse fortellinger og i psykologien understrekes nødvendigheten av å skape sin egen fortelling (Handagard, 2005, s. 72). I mange barnehager fortelles det mye, både barnas egne fortellinger og personalets fortellinger til barna. Barn og voksne forteller med ulike språk, enten de bruker ord, bilder eller lek (Aspeli,1996, s.18). Når du forteller gir det deg som

pedagog en mulighet til å være helt og fullt til stede med barna, gjennom å ha blikk kontakt underveis i fortellingen. Fortellingen gir også en mulighet for å tilpasse språket til barnas intellektuelle og språklige nivå. Ved å bruke kropp, mimikk og variasjon i stemmen kan fortellingen forsterkes gjennom agering og fortelleren kan selv bestemme hvor det faller seg naturlig å legge inn pauser for barnas egen refleksjon og fantasering (Sæbø, 2010, s.209). Den som forteller og den som lytter er til stede i samme rom, et rom som fortellingen åpner, det rommet som Aspeli (1996, s.19) kaller for mellomrommet. Mellomrommet er et rom mellom mennesker, hvor dialoger skal vokse frem og barnas fortellinger lever. Å fortelle for barn er å være sammen i dette mellomrommet og glede seg over fortellingens egenverdi som en berikende og stimulerende felles opplevelse. Det er i mellomrommet mellom barn og voksne det mest spennende skjer. En fortelling eies ikke av den som forteller, den svever mellom fortelleren og lytteren, i mellomrommet (Aspeli, 1996, s. 33; Olausen, 2015, s. 73; Sæbø 2010, s. 209).

2.6. Leken som en estetisk aktivitet.

Som jeg har vist til tidligere, er leken et omdiskutert tema i barnehagesektoren. Som tidligere nevnt sier Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver at leken skal ha en sentral plass i barnehagen og at den skal anerkjennes for dens egenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Det går mange debatter om leken og hva den dens funksjon egentlig er i barnehagen. I denne oppgaven ser jeg leken som en estetisk aktivitet og kobler den tett opp mot dramafaget. Jeg vil i det neste delkapitlet ta for meg lekens estetiske form, dramatisk lek, de yngste barnas lek og hvilken rolle personalet kan ha i det hele.

2.6.1. Lekens estetiske form.

Ifølge Gunilla Lindqvist (1997, s. 78) er leken et dynamisk møte mellom barnets indre, tanker og følelser, og den ytre virkeligheten. I leken skapes en fiktiv situasjon og det oppstår nye handlinger. Vygotskij (1995, s.15) peker på barnets kreative prosesser som allerede oppstår i tidlig alder, og som best kan sees i barnets lek. Han mener at lekende barn viser gjennom sin lek eksempler på ekte og autentisk kreativitet ved at de forestiller seg at de er noe annet enn det de egentlig er. Et barn som sitter på en kjepp og forestiller seg at det rider på en hest eller at de går inn i roller som troll, mammaer eller sjørøvere. Vygotskij (1995) mener at barnets lek ikke bare er en enkel erindring av det de tidligere har opplevd, men også en kreativ bearbeiding av opplevde inntrykk. I leken kombinerer barnet inntrykket med fantasien og skaper derved en ny virkelighet som tilsvarer barnets egne behov og interesser. Det oppstår et dynamisk møte mellom regler, som er bestemt av de betydningene og den atferden som passer inn i den situasjonsbestemte handlingen, og de ønskene

barnet legger inn i lekens form. En trollek blir bestemt av hva som er typisk atferd hos et troll, men det er barnet som ut fra sine følelser og evner spiller trollet og dets handlinger. Barnet dramatiserer, de tolker sine opplevelser og gir de liv. De forteller en historie, og lek og fortelling hører nært sammen og de estetiske og kulturelle uttrykksformene, som fortelling og drama, finnes allerede i leken (Lindqvist, 1997, s. 80). Ifølge Vygotskij (1995, s. 76) skaper barn synkretisk, de blander sammen ulike uttrykksformer. Når de tegner forteller de samtidig og når de spiller teater, skaper de samtidig teksten til sin egen rolle. Denne synkretismen viser til en felles opprinnelse som all barnlig kreativitet er skilt ut fra, og det er barnets lek. Barnets lek tjener som en forberedelse til kunstnerisk kreativitet (Lindqvist, 1997, s. 80; Vygotskij, 1995, s.76).

2.6.2. Det dramatiske og litterære.

Ifølge Lindqvist (1997), kan vil skille leken i to overordnede estetiske mønstre. Det første mønsteret er det bevegelige og det dynamiske som hører sammen med musikk, poesi og bevegelse. Det andre mønsteret er der hvor handlingen står i sentrum og som hører sammen med det dramatiske og litterære. Det er det dramatiske og litterære jeg finner mest relevant for denne oppgaven, da jeg i denne oppgaven kobler leken opp mot dramafaget og har som utgangspunkt å finne svar på hvordan formidlingen av fortellinger i barnehagen kan komme til uttrykk gjennom de yngste barnas dramatiske lek. Dramapedagoger viser til sterke berøringspunkter mellom lek og drama, de er begge fiktive handlinger og leken ligner teateret som er en kunstart med bakgrunn i lek. I både lek og drama finner man grunnelementene, *figur, fabel, tid og rom* (Lindqvist, 1997, s. 82) som vil bli omtalt grundigere senere i dette kapittelet. Leken er full av de dramatiske virkemidlene, spenning, kontrast, symboler, ritualer, rytme, lys, lyd, undertekst og kostymer/utkledding. Det finnes en handlingsplan for både handling og roller. Handlingsplanen har barna gjerne konkrete erfaringer med i leken, det kan være kjente handlinger som å pakke, reise eller spise og disse er ofte koplet til funksjonelle roller som mamma eller pappa. Den aller vanligste handlingsplanen i barnas lek er å «avverge fare». Dette er et mønster som har sammenheng med folkeeventyret og dets grunnleggende problematikk om det farlige og truende i tilværelsen (Lindqvist, 1997, s. 83).

Sutton-Smith (1981, I Lindqvist, 1997, s. 83) påpeker at mønsteret fra folkeeventyret også finnes i barnas egne fortellinger, men at formen på barnas fortellinger ikke er like satt som hos folkeeventyret. Sutton-Smith kaller de folkefortellinger, fortellinger som er på vei inn i en folketradisjon, men som fortsatt er personlige og befinner seg i et fosterstadium. Ifølge Sutton-Smith er en fortelling en grunnleggende tankestruktur. Sammenhengen mellom fortellinger og lek er så sterk at en mange ganger ikke kan skille dem fra hverandre. Den danske litteraturviteren Flemming

Mouritsen (1987, I Lindqvist, 1997, s. 85) mener at leken er et barns måte å fortelle en historie på, samtidig som det går inn i et dramatisk spill. Han mener at det som er avgjørende for at leken skal tolkes som en fortelling er bruken av preteritum, «det var en gang». Jeg forstår dette slik at, et barn kan for eksempel si: «så *drakk* du brus.» Verbet «å drikke» er da satt i en fortidsform og barnet snakker som om dette er noe som har skjedd tidligere. I leken opptrer også barnet ifølge Mouritsen (1987, I Lindqvist, 1997, s. 85) på flere fortellerplan samtidig, det er både iscenesetter, skuespiller og forteller. Reisen er et av favorittmotivene i barns lek, akkurat som i eventyret, en må ut på en reise i det ukjente og for å nå reisens mål må man bekjempe farer og løse problemer på veien.

2.7. Dramatisk lek

Jeg vil i dette avsnittet gå grundigere inn på den dramatiske leken, da jeg finner dette relevant for å finne svar på hvordan de yngste barna kan uttrykke fortellingen gjennom den dramatiske leken. Den dramatiske leken er først og fremst påstått blant dramapedagoger å være en estetisk væren, der barna har som mål å oppnå en estetisk opplevelse og erkjennelse. Barnet er opptatt av leken for lekens skyld og hvilke andre tilleggsverdier den kan ha er uinteressant for barnet (Sæbø, 2010, s.43). En estetisk væren er noe som kan være vanskelig å sette ord på og å sette inn i et system, på lik måte som jeg ser lekens egenverdi. Dette fordi den er så betydningsfull for den som opplever den, at den som står på utsiden ikke klarer å gripe det som foregår. Det er ikke lett å beskrive den med ord eller handling for den har en egen verdi for det individet som opplever den. Gjennom den dramatiske leken bearbeider barnet inntrykk, opplevelser og erfaringer gjennom det dramatiske spillets symbolske form. Når barnet i den dramatiske leken er en katt som vil kose eller et troll som er skummelt, er det for å utforske hvordan de kan uttrykke en valgt situasjon i spillets symbolske form. I antikken påpekte Aristoteles at mennesket har en medfødt trang til å etterligne og at mennesket får sine første kunnskaper gjennom etterligning. Etterligningen eller *mimesis* er ifølge Aristoteles et middel til erkjennelse og grunnlaget for all kunst. I den dramatiske leken uttrykkes dette ved at barnet går inn i som-om handlinger og roller. (Sæbø, 2010, s.44).

2.7.1. De fire grunnelementene.

Ifølge Sæbø (2010, s. 55) inneholder den dramatiske leken de samme grunnelementene som er i teater og drama. Faith G. Guss (2015, s. 40) peker også på disse grunnelementene i det hun kaller for et lek drama, som er hennes begrep på den dramatiske leken.

Disse fire grunnelementene er: *figur, fabel, rom og tid*. Jeg tar meg tid til å utdype grunnelementene, da jeg finner det relevant for min oppgave, siden jeg ser leken som en estetisk aktivitet jeg kobler til dramafaget.

- **Figur:** er rollefigurer som agerer og reagerer- altså de som handler symbolsk i leken (Sæbø, 2010, s. 55). Rollefigurene skapes av barna i figurens handlinger og fremtoninger, barna forvandler seg både mentalt og fysisk, ved at de symbolsk bruker sine kropper og stemmer, dialoger eller lyder eller tar i bruk rekvisitter. I rollefigurene kan barna fremstille handlinger fra andre personer som har gitt de inntrykk eller de kan fremstille seg selv. (Guss, 2015, s. 41).
- **Fabel:** er den handlingen som utspiller seg i leken, det som symbolsk skjer (Sæbø, 2010, s. 55). Dette er selve grunnfortellingen i den dramatiske leken og når barn tar med seg impulser fra et kjent opplevelsesmateriale, lekes det med og utbroderes og forvandles underveis. Fortellingens situasjoner skjer ut fra barnas umiddelbare assosiasjoner og innspill (Guss, 2015, s. 40-41).
- **Rom:** er stedet hvor handlingen symbolsk sett foregår, der hvor det som-om-skjer (Sæbø, 2010, s. 55). Stedet representeres ofte med at barna omformer eller bygger ut eksisterende rom, eller bruker rekvisitter som tilhører stedet de forestiller seg (Guss, 2015, s. 41).
- **Tid:** er når på dagen, døgnet, året eller i hvilken tidsepoke leken som-om-foregår (Sæbø, 2010, s. 55). De ulike tidsaspektene kan fremstilles symbolsk ved ulike markeringer som selve handlingens karakter, lysforhold, utkledding, en rollefigurs kommentar eller replikk eller en fortellers forklaring (Guss, 2015, s. 40-41).

2.7.2. Gjenstand, et femte element.

Guss (2015, s. 41) har også lagt til et femte element, som hun kaller «gjenstand». Dette er ikke nødvendig i teater, men har ofte en sentral funksjon i den dramatiske leken. Guss (2015, s. 41) påpeker dette ved å forklare at før barn har utviklet evnen til å fremkalle indre bilder av noe eller noen som ikke er til stede, objektpermanens, kommer impulsene til symbolsk lek fra de konkrete tingene som er til stede: de ser en tom kopp, later som om de drikker mens de lager slurpelyder. Når de har utviklet objektpermanens og får impulser fra fremkalte indre bilder, kan de få en ide til handling uten at gjenstandene er til stede. Jeg finner det relevant å ta med dette femte elementet som Guss (2015) presenterer i min oppgave, da de yngste barna i barnehagen er avhengig av tingene som omgir dem i sin lek. Jeg finner støtte for dette i Nomes (2017) forskning hvor han belyser i sin artikkel om *De yngste barna og tingene deres-en ANT-analyse av lek i småbarnsavdelinger*, forholdet mellom barnehagebarn og tingene de er omgitt av i barnehagen. Det er særlig Nomes (2017, s. 9) betraktning av hvordan «tingene skaper nye måter å bevege seg på» som jeg finner interessant. Her skriver Nome (2017, s.9) at tingene barna benytter seg av i leken er en «forlengelse» av barnets egne

hender. Det oppstår *translasjoner* mellom tingene og barnet og Nome peker på at tingene og barna gjør hverandre like. En plast hest får liv ved at et barn kryper rundt på alle fire med den i hånden, samtidig som denne interaksjonen med hesten inviterer andre barn inn i helt spesifikke sosiale muligheter og uttrykksmåter (Nome, 2017, s.9). Gjennom å bruke de tingene som omgir dem, skaper barna nye muligheter i leken. Nome (2017, s. 7) peker også på tingenes betydning som inngangsbillett, hvor tingene spiller en rolle for barnas deltakelse i leken. Nome (2017, s.7) viser i sin forskning at translasjonene mellom barna og tingene påvirker deres forutsetninger for deltakelse eller sosialt handlingsrom blant barn.

Peter Slade (1954, i Bruce, 2005, s.157; Guss, 2015, s.30) deler barnas lek inn i to uttrykksformer, projisert lek og personlig lek. Projisert lek er dramatisk lek gjennom figurer og personlig lek er der barna bruker egen kropp og stemme til dramatisk lek. I den projiserte leken byttes det helt konkrete som koppen eller skjea, ut med en duplokloss eller en pinne og barnet projiserer liv og symbolsk uttrykk over til tingene. Barnet er i stand til å utøve symbolske handlinger med symbolske objekter (Bruce, 2005, s.157). Slade (1954, i Guss, 2015, s.30) mener at barn iscenesetter og fremstiller sine indre forestillinger ved å overføre handlingene til opptredende gjenstander. Jeg forstår dette som om de tar i bruk en gjenstand som symbolsk skal forestille noe annet. Ifølge Slade (1954, i Sæbø, 2010 s. 52) er den projiserte leken den som dominerer mest de fem første årene av et barns liv. Når barnet etter hvert utvikles fysisk-motorisk, blir den personlige leken mer og mer dominerende. De to formene for lek beriker og utfyller hverandre. Når barnet er fem år, er den personlige leken fullt utviklet og kan da ifølge Slade (1954, i Sæbø, 2010 s. 52) kalles dramatisk lek.

2.8. De yngste barnas kroppslige væremåte.

De yngste barnas lek er preget av deres kroppslige væremåte og det er det som fasinerer meg mest i min jobb som pedagog og har derfor inspirert meg til å ville gjøre en forskning blant de yngste barna i barnehagen. I barnehagen ser jeg at barna sjelden sitter helt i ro, de har urolige bein eller må bruke kroppen i en eller annen form. Noen må hele tiden snu seg helt rundt på stolen for så å vende tilbake til deres originale posisjon ved bordet. Kroppen er i sentrum hos de yngste barna i barnehagen og gjennom kroppen blir de kjent med verden. Gjennom leken hos de yngste er kroppen også mye brukt og som tidligere nevnt ser jeg leken som en god arena, hvor de yngste barna i barnehagen har mulighet til å medvirke gjennom.

De yngste barnas sosiale omgang har ifølge Løkken (2004, s. 17) et utpreget kroppslig grunnlag både i bokstavelig og overført betydning og hun peker på at de kroppslige samhandlingene barna seg

imellom er like fullt meningsfull og intensjonal. Hun henter støtte fra Merleau-Pontys kroppsfenomenologi som argumenterer for at den menneskelige kroppen gjennom aktiv meningssøkende handling/bevegelse, vet og forstår (Løkken, 2004, s. 17). Jeg tolker dette dit hen at gjennom kroppslige handlinger kan man skape og søke en mening og det har vært viktig for meg under mitt masterprosjekt å ta hensyn til de yngste barnas kroppslige samhandlinger og kommunikasjon, like mye som det verbale. Seg imellom uttrykker de yngste barna seg gjerne mer spontant med ikke-verbale ytringer enn hva som er tilfelle hos større barn og voksne (Krogstad, 2005, s.93). Ifølge Løkken (2005, s. 31) er toddlerkroppen i seg selv lekens viktigste spiller og viser til studier av småbarns lek hvor motorisk bevegelseslek eller tumlelek omtales som den mest avanserte *sosiale* leken de yngste barna utøver.

2.9. Den dramatiske leken fra ett-til treårsalder.

Den dramatiske leken deles inn i ulike faser til hvilken alder barnet befinner seg i. Jeg synes det er spennende å ta for meg disse fasene og å lete etter dette i mitt forskningsarbeid. Jeg vil her presentere den fasen av den dramatiske leken jeg finner relevant for min oppgave. Jeg vet at disse fasene ikke er et fasitsvar på hvordan den dramatiske leken hos barn utvikler seg og at den er meget individuell fra menneske til menneske.

Fra ett-til tre års alder begynner den dramatiske leken med enkle hverdagshandlinger som lekes på liksom. Gjennom leken gjenskaper barnet reelle handlinger som for eksempel drikke og spise. Til å begynne med er denne leken avhengig av gjenstander som representerer handlingen, en kopp som man kan late som man drikker av, eller en skje når man skal spise. I denne delen er det barnet selv som er midtpunktet, og det er barnet selv som tar på seg rollen hvor man spiser eller drikker i leken (Sæbø, 2010, s. 52). Som nevnt tidligere har barnet fra omtrent to-års alder utviklet en objektpermanens, evnen til å huske ting og personer som ikke er til stede, og en indre impuls kan utløse et ønske om å leke noe. Om ikke de virkelige tingene er til stede, kan barnet finne andre ting som kan erstatte det barnet forestilte seg og fungere som symboler for dem. Når barnet har utviklet god motorisk kontroll og er i stand til å gå fritt, kan det uttrykke sine indreforestillinger i personlig symbolsk lek, hvor de kan ha samspill med en dukke, voksen eller et annet barn Guss (2015, s. 106). Mot slutten av det andre leveåret kan man se at barn går inn i rolle både som person og i handling i en enkel form. Når barn går inn i rolle kan barnet gjennom en rollefigurs kroppsuttrykk vise kinetisk bevissthet og ekspressiv mestring (Guss, 2015, s. 34). Jeg forstår dette som om at barn gjennom rollefiguren viser hvordan kroppens ulike deler fungerer, ved å gå, løpe, sette seg på huk og lignende og at de kan vise sterke følelser når de er i rolle. Guss (2015, s.34) viser også til at gjennom å ta en

rolle viser barna musikalitet, ved at de i sine rollefortolkninger ofte kan bevege seg rytmisk og i dansemønstre. Gjennom rollen øver barna sin kjennskap til virkningen av stemmeregister og stemmeleie, betoning, volum, rytme og tempo. Barn musiserer ved hjelp av stemme og rytmisk lyd med hender, føtter, gjenstander og i lydskaping. Gjennom iscenesettelsen av rollefigurer i leken viser barn en lingvistisk bevissthet og mestring når de velger ut ord og fraser i leken. Gjennom lekens handling fabulerer og forteller barna sine historier. De viser da en fortellers forestillingsevne og en intuisjon om fortellerstrukturer, som de henter fra tidligere erfaringer fra å bli lest eller fortalt for (Guss, 2015, s. 35).

Sæbø (2010, s. 53) beskriver et *lekerom* hvor barn omskaper verden ved hjelp av fantasien, slik at den gjennom symboler tilfredsstiller lekens innhold og aktiviteter. En pinne blir en fisk, en stol blir et akebrett og barnet selv blir kanskje en mamma.

Frem imot treårsalderen kan barnet ta på seg rollen som regissør og det kan da være dukken, eller en bamse som spiser eller drikker. Denne evnen er noe som utvikles frem imot treårsalderen fordi at barnets evne til å danne indre forestillinger utvikles sterkt i det tredje leveåret (Sæbø, 2010, s. 53).

I den siste fasen av den dramatiske leken, viser barnet at det har en intensjon om å leke noe bestemt og at de kan planlegge den. Det kan være at vi hører at de kommer med uttalelser, leter etter materialer og forbereder seg til den tenkte leken. Når materialene er på plass kan barnet for eksempel bevege beina til en dukke slik at hun som-om går. Barnet får da dukken til å handle likt et menneske og barnets indre forestillinger om en situasjon blir iscenesatt (Guss, 2015, s. 106).

2.10. Å så et frø, personalets rolle som impulsgeber.

I min undersøkelse av hvordan formidling av fortellinger kan komme til uttrykk i den dramatiske leken hos de yngste, er det også relevant å belyse personalets rolle som impulsgeber og som støttende stillas for barnas lek. For at leken skal kunne ha en verdifull plass i barnehagebarns liv, kreves det også noe av personalet. Det krever et pålogget personale som evner å se og høre barna, og å fange opp deres interesser. Det krever et personale som er opptatt av leken og ser verdien av den. I forhold til denne oppgaven er personalets rolle relevant, da det er personalet som skal gi barna impulser til leken. Personalet har i dette prosjektet vært meg.

Som tidligere nevnt er vi omgitt av impulser som gir oss et grunnlag for å uttrykke noe. I barnehagen er det personalets oppgave å gi barna rike og varierte impulser. Sæbø (2010, s.69) påpeker at personalet bør stimulere barna til dramatisk lek. For at personalet skal kunne styrke barnets uttrykkskompetanse i rollelek kan de selv innta roller og gå inn i leken deres. Det er også personalets

ansvar at rekvisitter, det vil si ting å leke med, finnes tilgjengelig i barnehagen. Et bredt utvalg av utkledningstøy bidrar til at barna lettere kan ikle seg en rolle og få ideer til rolle (Bruce, 2005, s.157). Personalet kan også fungere som impulsivere ved at de introduserer små dramatiske spill som gir impulser til egenaktivitet. Figurteater er et uttrykk som fascinerer både store og små. Figurteateret kan bli spilt i form av enkle eventyr eller fortellinger som barna er interessert i, eller egen improviserte fortellinger. Personalet må kunne tenke seg hvordan barna ville gjort dette og at de gjenkjenne seg selv og sitt liv. Personalet kan tenke, «hvordan ville et barn gjort dette?» og gjenskape barnets væremåte (Bruce, 2005, s.159-160). En god måte å inspirere til lek er å skape inspirerende rom og miljø som kan virke spennende for barna. Figurer og rekvisitter kan være igjen i rommet etter at det er vist en forestilling. På denne måten kan barna få mulighet til å fantasere videre ut ifra de inntrykkene som forestillingen ga de, og de kan få leke med rekvisittene hvor de kan gjenskape de opplevelsene de fikk fra forestillingen gjennom egne uttrykk (Bruce, 2005, s.161).

Som pedagog har jeg ulike syn på min rolle i leken. Noen ganger er jeg deltaker og andre ganger er jeg observatør. Under min forskning har jeg tatt begge disse rollene og jeg ser de nyttige på hver sin måte. Det har alltid vært viktig for meg å la barna invitere meg inn i leken, slik at jeg ikke ødelegger deres uttrykk. Under mitt prosjekt var jeg bevisst på dette, og jeg lot meg rive med i leken om jeg ble invitert inn. Jeg har under mitt masterprosjekt forsøkt å være en impulsiver til barnas lek og mitt mål har vært å inspirere og gi de nye erfaringer som de kan ta med seg inn i leken. Det at personalet fungerer som en impulsiver, kan jeg sammenligne med å være en gartner. En gartner sår et frø i jorden, han sørger for at jorden er rik på næring og at frøet får rikelig med vann. Etter hvert vokser frøet og springer ut i full blomst. Gjennom mitt masterprosjekt sådde jeg et frø som gjennom leken fikk mulighet til å spire og gro og min jobb er nå å fortsette å ta vare på og sørge for at leken vokser seg større og større, ved å stadig gi barna nye impulser i hverdagen.

3. Metode.

«Hun fant snart døren som alethiometeret hadde nevnt. På lappen som var festet på den med en tegnestift, sto det «Forskningsavdeling for mørk materie», og under hadde noen skriblet Hvil i fred.

Med annen håndskrift hadde noen føyd til med blyant Forskningsjef: Lasarus.»

Philip Pullman, (1997), Det gygne kompasset.

I denne masteroppgaven skal jeg finne svar på min problemstilling: Hvordan kan formidling av fortellinger i barnehagen, komme til uttrykk gjennom de yngste barnas dramatiske lek? For å finne ut av dette har jeg valgt en kvalitativ metode, med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til min forskning. Jeg har valgt observasjon som verktøy og har gjennom videopptak og feltnotater registrert de hendelsene jeg presenterer i denne oppgaven.

I dette kapitlet vil jeg gå inn på hovedtrekkene ved en kvalitativ metode, samt observasjon, videopptak og feltnotater som verktøy til å samle inn mitt datamateriale og jeg vil presentere en gjennomgang av analyse. Helt til sist vil jeg vil se på forskningen med et etisk blikk og gjøre rede for dette.

3.1. Kvalitativ metode.

Kvalitativ forskning har en lang historie og har utviklet seg ut ifra en interesse for livene og tradisjonene til folk i samfunnet som har hatt en liten eller ingen stemme. De intellektuelle hadde en interesse for de fattiges hverdagsliv og startet på slutten av 1700-tallet som fortsatte å vokse tidlig på 1800-tallet. Brødrene Grimm samlet i Tyskland inn folkekultur og tradisjoner gjennom samtaler med bønder. Mennesker som studerte dette, hadde en tanke om at folk som ikke kunne lese eller skrive eide en form for spesiell visdom. De mente at denne visdommen skulle bli delt med andre, ved at de skrev ned tekster som var basert på samtalene med vanlige folk (Postholm, 2020, s. 17-18).

Kvalitative metoder studerer livet fra innsiden og retter vår oppmerksomhet mot hvordan vi lever våre liv (Thagaard, 2018, s.11). Jeg finner det interessant å kunne forstå det som skjer rundt meg, og i en kvalitativ metode finner jeg ingen fasitsvar eller annet som gir meg en absolutt sannhet. Det er min fortolkning av hendelsene jeg møter som blir relevant i mitt datamateriale. Fortolkende teoretiske retninger representerer et viktig grunnlag for kvalitative metoder og fortolkningen av det innsamlede materialet kan på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt og på den annen side gir mønstrene i datamaterialet et grunnlag for den forståelsen en forsker utvikler i løpet av en forskningsprosess (Thagaard, 2018, s.35). Det er i det innsamlede materiale at tolkningens plass

kommer frem, og den vitenskapelige teksten jeg presenterer ut ifra mitt materiale, skal inneholde mine tolkninger av de fenomenene jeg studerer (Thagaard, 2018, s.19). Creswell (2016, s. 39) beskriver at det som er sentralt i en kvalitativ forskning er at man har et utvalgt fenomen eller tema man vil studere. Det innebærer å finne ut av hvordan deltakerne snakker om og beskriver fenomener, og om hvordan deres oppfatning av verden er. I mitt prosjekt har jeg hatt som mål å forstå hvordan barn kan uttrykke sine erfaringer med fenomenet fortelling gjennom sin lek, og ønsker å løfte frem leken som barns kunstneriske uttrykk. Siden min forskning har barn som deltakere, har det for meg som forsker vært viktig å ivareta barnas uttrykk, og å erkjenne for meg selv at selv om jeg har dette i bakhodet vil denne undersøkelsen og teksten være preget av meg og mine tolkninger.

Som forsker må man ut til en setting for å studere fenomenet førstehånds, og da vil man også se hvordan omgivelsene deltakerne er i, påvirker eller former det som blir studert. Creswell (2016, s.39) påpeker at konteksten deltakerne befinner seg i er en viktig faktor innenfor kvalitativ forskning. Som forsker gir kvalitativ metode meg mulighet til å utforske menneskelige prosesser i en virkelig setting (Postholm, 2020, s. 9). For meg betyr dette at jeg får gå inn i deltakernes hverdag for å se hva som skjer der. Det gir meg mulighet til å se relasjoner, hverdagslige aktiviteter, og i mitt tilfelle se hvordan fortellingen kan komme til uttrykk gjennom den dramatiske leken. Inn i min forskning har jeg med meg noe i ryggsekken som er et resultat av mitt liv og mine opplevelser. I denne ryggsekken finnes også ulik teori jeg har tilegnet meg og dette er med på å styre eller rettlede min forskning (Postholm, 2020, s. 33). Det kreves noe av en kvalitativ forsker når man går inn i forskningen og det er at man nærmer seg forskningen fra et perspektiv som kan være annerledes enn det man vanligvis har erfart (Creswell, 2016, s.31). I mitt masterprosjekt innebærer dette blant annet at jeg må reflektere over hvordan min rolle som pedagog på avdelingen virker inn på forskningsprosessen.

3.2. En hermeneutisk-fenomenologisk studie.

Da jeg skulle gå i gang med å velge en tilnærming til mitt prosjekt for å finne svar på min problemstilling: Hvordan kan formidling av fortellinger i barnehagen, komme til uttrykk gjennom de yngste barnas dramatiske lek? valgte jeg å ha en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming på bakgrunn av at jeg både skal studere barnas møte med fenomenet fortelling og at jeg i etterkant skulle tolke det datamaterialet jeg samlet inn. De yngste barna er kroppslige og gjennom kroppen blir de kjent med verden rundt seg gjennom erfaringer med ulike fenomener. Merleau-Ponty og hans kroppsfenomenologi har blitt aktuell i min oppgave da den presenterer tanker om kroppen og dens væren i verden.

3.2.1. Hermeneutikk.

Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster og formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og almen forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s.73).

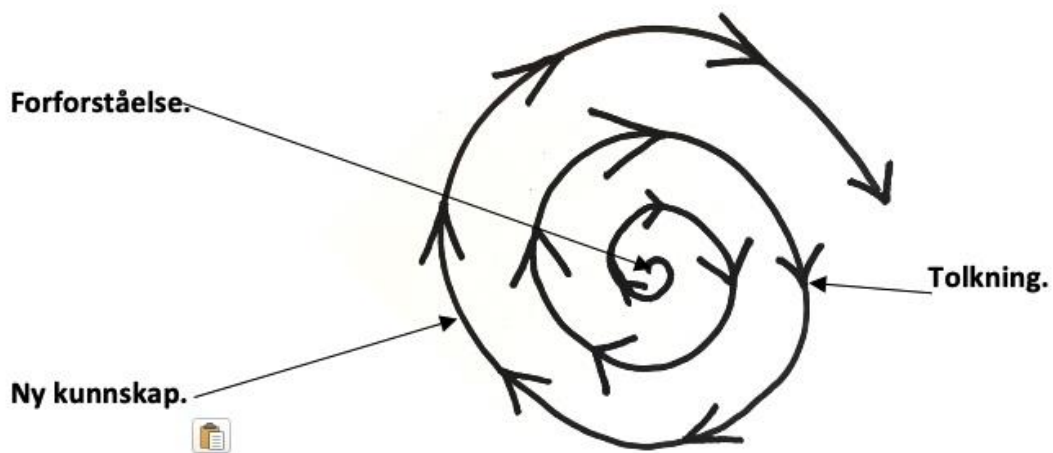
Hermeneutikken bygger på prinsipper om at mening bare kan skapes om man ser den i lys av den sammenheng den vi studerer er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Jeg tenker her at hvilken kontekst man befinner seg i, har en betydning for hvordan man tolker datamaterialet og at man må se en sammenheng mellom kontekst og hendelsene man leser og tolker.

Ved å ha en hermeneutisk tilnærming i min oppgave kan jeg utvikle sammenheng og forståelse av et fenomen, jeg må være bevisst på å legge vekt på at det ikke finnes bare en sannhet, men at de fenomenene jeg studerer kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). Jeg kan forstå dette slik at om jeg leser en tekst fra mitt datamateriale flere ganger, kan det være at jeg vil oppdage noe nytt hver gang jeg studerer teksten. Jeg fortolker teksten, og stadig kan jeg finne ny mening i det jeg leser. Det kan da gi meg en mulighet til å bringe frem nye sider av de hendelsene jeg studerer. Om jeg i denne oppgaven gjengir akkurat det som jeg observerte i den aktuelle hendelsen, kan beskrivelsen av hendelsen bli litt «tynn» (Thagaard, 2018, s. 37). Geertz (1973, i Thagaard, 2018, s. 37) fremhever at en forsker bør ha som mål å presentere en «tykk» eller «tett» beskrivelse. En slik beskrivelse av en hendelse inkluderer noe mer enn bare det vi ser med det blotte øyet under en studie, det vil si at forsker inkluderer i sin beskrivelse utsagn om hva de personer vi studerer, kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir, og den fortolkningen forsker har. Geertz (1973, i Thagaard, 2018, s. 37) mener at ideene til tolkningen alltid vil hentes fra annen, tidligere litteratur og ikke ut fra dataene selv. All forståelse bygger på en forforståelse. Jeg forstår dette slik som at all den kunnskap og teori jeg sitter med fra før jeg gikk inn i min forskning er med på å farge mine tolkninger når jeg analyserer mitt datamateriale. For meg medfører det at jeg også må tømme meg litt for de forestillingene jeg hadde før jeg gikk inn i prosjektet. Siden jeg har valgt å forske på egen arbeidsplass har jeg kanskje med meg mer i ryggsekken enn om jeg skulle kommet til et sted hvor jeg ikke var kjent. I tillegg til teori og en forestilling om hvordan dette skal bli, har jeg med meg noen nære relasjoner til barna som er deltakere i prosjektet. Dette vil naturlig nok være med på å prege mitt datamateriale, min undersøkelses utvikling og mine funn. Det krever en del av meg som pedagog å klare å ta av meg pedagoghatten for å sette på meg forskerhatten. Ifølge Martin Heidegger (1927, i Fangen, 2010, s.47) er forståelse et grunnleggende mønster ved menneskers tilværelse og at all forståelse viser tilbake til en forforståelse som vi ikke kan fri oss fra. Vekslingen mellom forståelse og forforståelse utgjør det Heidegger kaller den hermeneutiske sirkel.

3.2.2. Den hermeneutiske spiral.

Før jeg som forsker skulle gå inn i min forskning i barnehagen, hadde jeg med meg en forforståelse. Jeg er kjent med barnehagefeltet etter tolv års jobb i barnehage, og jeg kjenner barna som har vært deltakere i mitt prosjekt. Jeg har gjennom denne masterutdanningen tilegnet meg mye ny teori og jeg har hatt med meg et bilde av hvordan dette forskningsprosjektet skulle utvikle seg.

Den hermeneutiske sirkelen, eller spiral som den også blir kalt, utgjør kjernen i en prosess som skaper forståelse og mening. Alt datamateriale som blir omgjort til et skriftlig materiale kan oppfattes som en tekst. Forståelsen av denne teksten skapes i prosessen, hvor meningen i de ulike delene påvirkes av den totale forståelsen av teksten. En nærmere undersøkelse av de ulike delene vil igjen påvirke forskerens helhetlige forståelse av fenomenet (Postholm, 2020, s. 99-100). Den forforståelsen jeg hadde med som forsker inn i mitt forskningsprosjekt vil modifieres etter hvert som jeg tilegner meg mer kunnskap (Fangen, 2010, s.47) Jeg vil presentere den hermeneutiske spiral slik jeg forstår den, med en egen figur.



Figur 3: Eget bilde Hermeneutiske sirkel.

I midten av spiralen ligger min forforståelse, det jeg har med meg inn i min forskning. Pilene illustrerer tolkningen og mellomrommet mellom pilene illustrerer den nye forståelsen jeg får ved å tolke mine tekster. Denne prosessen har et startpunkt, men jeg leser det som om den ikke har noen ende, derav begrepet sirkel eller spiral. På denne veien gjennom spiralen finner jeg ny kunnskap i det jeg studerer, og min forforståelse blir gradvis modifisert.

3.2.3. Fenomenologi.

Fenomenologien tar utgangspunkt i et subjekts opplevelse og søker å nå en forståelse av den dypere meningen i aktørenes erfaringer. Forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan derfor danne et utgangspunkt for forskningen. I fenomenologien er det viktig at forskeren er åpen for erfaringene til deltakerne (Thagaard, 2018, s. 36). Det var den tyske filosofen Edmund Husserl som rundt 1900 grunnla fenomenologien som en filosofi og fenomenologiens formål var i begynnelsen bevissthet og opplevelse. Husserl og Heidegger utvidet den også til å inkludere menneskets livsverden. Innenfor fenomenologisk filosofi er objektivitet uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene og målet er å nå frem til en undersøkelse av et fenomens vesen, ved at man går fra å beskrive enkeltfenomener til å søke etter deres allmenne vesen. Merleau-Ponty og Sartre ville at fenomenologien skulle ta hensyn til kroppen og menneskers handlinger i historisk sammenheng. Og i følge Merleau-Ponty dreier en fenomenologisk metode seg om å beskrive, istedenfor å forklare og analysere, det gitte så presist som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42-43).

Spesielle kjennetegn ved den fenomenologiske tilnærmingen er at interessen stilles inn rundt fenomenverdenen slik som de personer vi studerer forstår den, mens den ytre verden stilles i bakgrunnen (Thagaard, 2018, s. 36). Jeg tolker dette dit hen at det er gjennom menneskets kropp og sanser at verden kan forstås. Det er fenomenets fremtreden som settes i fokus og hvordan mennesket erfarer det. Et fenomen kan være et objekt, en følelse, et maleri eller en teaterforestilling. I denne oppgaven er fenomenene jeg studerer fortellingen og den dramatiske leken og hvordan det ene fenomenet påvirker det andre. Om jeg tenker i forhold til barnehagen og hvordan ulike fenomener fremtrer for barna, ser jeg det som alt de erfarer i løpet av en dag. Det kan være det første møte med trehjulsykkelen eller eventyret om de tre bukkene Bruse, en tur i skogen eller gymsalen. Alle barna opplever og møter disse fenomenene på ulike måter og skaper seg egne erfaringer med de fenomenene de møter, samtidig som verden utenfor fenomenene stilles i bakgrunnen. Det er barnet, eller menneskets, erfaringer som settes i fokus.

Fenomenologien har sterke filosofiske røtter, og er basert på en ide om den levde erfaringen til enkeltpersoner, både de subjektive erfaringene til mennesker og de objektive erfaringene av å dele noe med andre (Creswell, 2016, s.549). Jeg forstår den levde erfaringen som det et menneske erfarer i livet. Det kan være dagligdagse ting som å fylle en kopp kaffe på pauserommet eller ta ut klærne av tørketrommelen. I barnehagen gjør barna seg flere slike erfaringer, hvordan kjennes penselen med maling når den treffer håndflata? Hva skjer med tårnet av byggeklosser om jeg velter det? Dette vil jeg tolke som levde erfaringer. I fenomenologiske undersøkelser legges det alltid vekt på den levde erfaringen og poenget er som Van Manen (2016) skriver å «låne» andre menneskers erfaringer for å

få en bedre forståelse av et menneskes erfaring med et fenomen (Van Manen, 2016, s.62). I mitt masterprosjekt har jeg et ønske om å få en bedre forståelse av de yngste barnas erfaring med fortellinger og hvordan de kan komme til uttrykk gjennom den dramatiske leken. Jeg ønsker å utvikle en dypere forståelse av de yngste barna, deres lek og møter med ulike fenomener. Van Manen (2016, s. 62) stiller spørsmålet om hvorfor vi trenger å hente inn data om andre menneskers erfaringer og svarer at ved å hente informasjon om andre menneskers erfaringer i forskning, gir det også oss flere erfaringer. På bakgrunn av Van Manens ord ønsker jeg at mitt masterprosjekt vil være et bidrag til barnehagefeltet og at det kan gi flere enn meg nye erfaringer.

3.2.4. Kroppens fenomenologi.

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) var en av de ledende tenkerne innen fransk åndsliv etter 2.verdenskrig. Merleau-Ponty er en av de få tenkerne i vesten som tar utgangspunkt i at «vår forståelse av verden er grunnet på vår kropps forståelse av sine omgivelser eller sin situasjon» (Østeberg, 1994, s.VII). Ifølge Merleau-Ponty handler fenomenologien om en verden som alltid «er der». Han hevdet at det ikke er mulig å oppfatte at noe eksisterer før vi først opplever oss selv som eksisterende i den handlingen som det er å oppfatte noe (Løkken, 2005, s.35). Merleau-Ponty lanserte denne kroppens fenomenologi som *persepsjonens fenomenologi*. Han ønsket å vise at alle våre opplevelser i verden hviler på kroppens persepsjon, som vil si at vi med hele kroppen er oppmerksomme på vår tilstedeværelse i verden. Persepsjon handler om menneskets sansende og fortolkende tilstedeværelse i verden (Løkken, 2005, s.24).

Hos de yngste barna i barnehagen brukes kroppen mye til å gjøre seg kjent med verden og inntrykk tas inn gjennom sansene. Det smakes og det luktes på, en pensel med maling føres over hodet for å kjenne malingen i håret og hvordan håret gir motstand til bevegelsen. Alt sanses og erfares, fra lyder man hører, til bevegelsene man selv gjør med kroppen. Denne kroppens fenomenologi er for meg vanskelig og kompleks og jeg vil nedenfor prøve å gjøre rede for hvordan jeg leser denne kroppens fenomenologi med et eksempel fra barnehagen:

Når vi går på tur i skogen, går vi til den samme plassen hver gang. Vi tar den samme runden hvor vi ser på de samme tingene. Vårt første stopp er huset til musa, som er et hull under roten av et tre. Vi fortsetter på stien og kommer til brua der hvor trollet bor. Videre på veien kommer vi til eiketreet, her må vi alltid se om det ligger noen «hatter» fra eikenøttene på bakken. Neste stopp er stubben hvor den kloke uglia bor. Etter vi har vært hos uglia, er vi kommet frem til huset til musa igjen.

Selve fenomenet sti, kan oppleves forskjellig fra tur til tur, selv om stien er den samme. En dag vi var ute og gikk, lå det et tre som hadde veltet midt over stien. Opplevelsen av fenomenet stien ble da en annen, for vi hadde ikke sett dette treet ligge over stien før. Vi så fenomenet stien med nye øyne, samtidig som stien var kjent for oss siden vi har gått denne turen mange ganger. Slik jeg leser Merleau-Ponty er at erfaringene med et fenomen ikke alltid er det samme, for det kommer helt an på hvordan fenomenet fremtrer for meg. Stien var her den samme gamle stien vi hadde gått på mange ganger, men ble likevel noe nytt siden treet hadde veltet over den. Med kroppen gjorde vi nye oppdagelser. Vi måtte dukke under treet for å komme oss videre på stien, noen ville prøve å gå over treet, mens andre ble stående å observere. Med kroppen som redskap gjorde vi oss nye erfaringer i verden.

3.3. Observasjon som verktøy til å samle inn mitt datamateriale.

Før jeg startet min forskningsprosess gjorde jeg meg noen tanker på hvordan jeg skulle gå frem for å samle inn mitt datamateriale. I min søken etter å fine ut av hvordan fortellingen kunne komme til uttrykk gjennom de yngste barnas dramatiske lek, kom jeg frem til observasjon var et godt verktøy. Jeg observerer daglig barna og mine kollegaer og de hendelsene som finner sted i løpet av en arbeidsdag, og å observere er noe som står meg nært i mitt arbeide med barn.

Observasjon er den tidligste og mest fundamentale form for forskning i tillegg til at den er det verktøyet som blir mest brukt sammen med andre former for innsamling av data (Postholm, 2020, s. 56). Selve ordet observasjon kommer fra latin og betyr iakttagelse eller undersøkelse. Observasjon er noe som foregår hele tiden og noe som alle mennesker og fagområder benytter seg av i sin daglige virksomhet (Løkken & Søbstad, 2014, s.40). På krakken i parken, eller på pauserommet på arbeidsplassen, vi legger merke til hva den andre har på seg og hva det snakkes om. I barnehagen observeres både voksne og barn, og deres relasjon til hverandre og tingene som barnehagen inneholder.

Å observere innebærer å bruke alle sanser, og disse inntrykkene påvirker opplevelsen og dermed vår observasjon. En observasjon blir gjort ut ifra den som observerer sitt ståsted og forståelsen av den skjer gjennom våre subjektive og individuelle teorier som innebærer at tidligere erfaringer og opplevelser kan farge og fokusere det som blir observert (Postholm, 2020, s. 55). Persepsjon er på mange måter grunnlaget for å observere da vi er avhengige av våre sanser for å observere. Persepsjon kan oversettes til å oppfatte, noe som er mer omfattende enn sansing. Gjennom å sanse registrerer vi inntrykk, som må tolkes i hjernen vår slik at de kan sees i forbindelse med tidligere sanseintrykk hvor de får mening sett i forhold til den generelle bakgrunnskunnskapen vi har.

Sanseprosess sammen med tolkningsprosess kan kalles persepsjon og det er viktig at våre sanseintrykk får mening og struktur. Gjennom å observere gir det meg som forsker en mulighet til å bruke alle sanser. Alle inntrykkene jeg observerer er med på å påvirke mine observasjoner (Postholm,2020, s.55). Hvilke følelser jeg har for deltakerne vil også påvirke mine observasjoner. Postholm (2020) skriver at teorien og forforståelsen er med å farge observasjonen samtidig som den også hjelper forskeren til å fokusere sin observasjon og forstå forskningsfeltet. Jeg forstår dette som at forforståelsen og teorien fungerer som et slags kompass som vil vise meg veien og holde meg på rett spor til det jeg skal finne ut av i mitt prosjekt. Postholm (2020, s.57) peker også på at forskeren er åpen for andre forhold enn de som var tenkt på forhånd kan bringes inn i forskningsarbeidet. Jeg ser dette som noe verdifullt når jeg skal ta på meg forskerhatten for å gå ut å forske i barnehagefeltet. Ifølge Hatch (2002, I Creswell, 2016, s.251) er målet for en observasjon å forstå kulturen, omgivelsene eller det sosiale fenomenet som blir studert fra deltakernes perspektiver. I min studie var det viktig for meg å forstå hvordan barna kunne uttrykke fortellingen gjennom den dramatiske leken og å observere gir meg en god mulighet til akkurat dette. Det var viktig for meg at jeg var synlig for barna når jeg tok på meg rollen som observatør og at jeg ikke skulle sitte i det «skjulte» og studere deres hverdag.

3.3.1. «Levd observasjon.»

En deltakende observatør oppholder seg i et felt hvor hun har deltatt i aktiviteter sammen med deltakerne. En deltakende observatør bør ha etablert en nær kontakt med deltakerne for at man skal forstå de kulturelle kodene deltakerne forholder seg til (Thagaard, 2018, s. 70). Under mitt forskningsprosjekt i barnehagen var jeg både en deltakende observatør samtidig som jeg hadde en mer tilbaketrukket posisjon i mine observasjoner. Det var viktig for meg under observasjonene at jeg fortsatt var Ann-Iren for barna. Jeg ønsket ikke at de skulle oppleve meg noe annerledes selv om jeg var i rolle som forsker. Hammersley og Atkinson (2004, I Thagaard, 2018, s. 70), benytter seg av begrepet *feltroller*. Det er et begrep som peker på at man kan benytte seg av flere roller ute i feltet når man forsker og de anbefaler at feltrollen endrer seg underveis i prosjektet. Man kan variere rollen sin som forsker i ulike faser hvor vi deltar i aktiviteter og faser hvor man distanserer seg fra feltet for å reflektere over de inntrykk man har mottatt.

Under mitt prosjekt har min rolle stort sett vært deltakende og jeg tenker at det har falt seg naturlig, siden jeg har en så nær relasjon til barna. Noen ganger ble jeg invitert inn i leken, mens andre ganger observerte jeg leken fra en utenifra posisjon. Men kontakten med barna opplevde jeg at alltid var der, de henvendte seg allikevel til meg med blick eller spørsmål. Min rolle vekslet mellom det å være deltakende observatør, til å observere utenfra. Jeg opplevde meg selv som deltakende, selv om jeg

ikke fysisk deltok i det som foregikk. Noen ganger kunne et barn sette seg ved siden av meg for selv å observere det som foregikk i rommet. Jeg opplevde også at barnet kunne observere meg og se på når jeg noterte i notatboken min, vi satt der sammen uten å si noe og sammen så vi på det som foregikk. Selv om jeg hadde en noe tilbaketrukket posisjon, var min tilstedeværelse av betydning. Jeg opplevde flere ganger at barna søkte meg, selv om jeg så min deltakelse som mer tilbaketrukket. Selv om jeg sto med kameraet i hånden og skulle filme det som skjedde, opplevde jeg at barna henvendte seg til meg når de lekte. Fenomenologisk forstått er min tilstedeværelse av betydning for det som foregår. Jeg husker spesielt en episode da jeg trodde at barna var så fordypet i leken at de ikke ensset meg, og plutselig kom Marius (3) og satt seg på fanget mitt når jeg filmet. Han tittet lenge inn i kameraet, før han igjen gikk tilbake til leken.

Gunvor Løkken (2012, s.9-10) skriver om det hun kaller *levd observasjon*. Med dette begrepet aksepterer hun observasjon som et gangbart begrep på vei til erkjennelse og kunnskap, samtidig som hun problematiserer en eventuell tro på at det finnes en fiksert virkelighet der ute som enkelt lar seg avbilde og beskrive. Det kunne vært lett for meg i mine observasjoner å bare beskrive det som skjedde, men når det som skjedde var så levende og kontakten med deltakerne er så nær er det mer som må skrives frem enn bare det jeg så ved første øyekast. Det kreves at man også reflekterer inn sin egen påvirkning på situasjonen og sin egen rolle som observatør. Løkken (2012, s. 11) skriver at hun fascineres av det forholdet at det forsker *ser*, bare er en del av det som erkjennes gjennom en observasjon og at vi gjennom dette ufullendte forholdet kan lære verden å kjenne.

Ifølge Løkken (2012, s. 10) blir viten til gjennom en forskers møte med det som studeres og utforskes, ved at forskersubjektet er medproduserende i alle faser av prosjektet. Gjennom den levde kroppen lærer vi verden å kjenne. «Det vi sanser og legger merke til, skapes i sammenflettede relasjoner mellom den som iakttar og det som iakttas» (Løkken, 2012, s.11). Denne sammenflettingen beskrives av Merleau-Ponty som *kiasmen* og han sier at: «Når jeg spør meg selv hva dette noe eller denne verden eller den materielle tingen er, er jeg ikke bare ren tilskuer ... jeg er et erfaringsfelt ...» (Merleau-Ponty, 1968, i Løkken, 2012, s. 11) I *kiasmen* av synlighet og usynlighet fletter den levde kroppen seg sammen med verden -og omvendt. På denne måten er tanken og erkjennelsen kroppslig forankret i verden, som vi lærer å kjenne med alle sanser» (Løkken 2012, s. 11). Jeg forstår dette som at når man observerer, så påvirkes min tilstedeværelse i observasjonen uansett om jeg er deltakende eller ikke. Min tilstedeværelse flettes inn i de handlingene som skjer uavhengig om dette var min intensjon eller ikke. Jeg vil utdype dette mer under mitt kapittel om analyse og drøfting av funn.

En observasjon handler som sagt ikke bare om en refleksjon over det vi ser og i følge Merleau-Ponty (1968, i Løkken, 2012, s. 11) handler det om en form for *hyper-refleksjon*. Med *hyper-refleksjon* menes at en refleksjon tar seg selv og de forandringene den skaper i betraktning. Jeg forstår en *hyper-refleksjon* som at man tar et steg utenfor og reflekterer over ens egen adferds påvirkning på det man observerer. Hvilke bånd har vi til hverandre? Hvordan påvirker mine nære relasjoner til barna min forskning? Hvorfor kom Mie og satt seg ved siden av meg under mine observasjoner av leken? Dette kan være spørsmål som gjør at man evner å se mer enn det som først åpenbarte seg i en hendelse og jeg tenker at slike spørsmål kan være viktige i en refleksjon når man skal inn å gjøre en analyse av et datamateriell. Løkken (2012, s.116) beskriver at *Levd observasjon* handler om det som forsker undersøker gjennom observasjon og forskerens levde oppmerksomhet på seg selv i alle faser i forskningen. Selv om jeg i mitt prosjekt skal undersøke fenomener som fortelling og dramatisk lek, vil det også være viktig for meg å være bevisst min rolle i det hele.

3.4. Å observere med et videokamera.

I barnehagen skjer det stadig noe nytt, barna forflytter seg, leker litt her og der og det er mange uttrykk som kommer til syne i løpet av en dag. Før jeg gikk i gang med mitt masterprosjekt tok jeg en avgjørelse på å bruke et videokamera i mine observasjoner av barna, dette for å kunne fange opp mest mulig av det som skjedde i de leksituasjonene jeg skulle observere. De yngste barna bruker mye kropp og ansiktsuttrykk i sin lek og det er ikke alltid lett å skulle kunne fange opp dette bare ved hjelp av skrevne notater. Videoopptakene har latt meg gå tilbake for å se på hendelsene som fant sted. Ved å spille en film gis språklig baserte studier flere dimensjoner på grunn av at å bruke video under en observasjon kan man se en sammenheng mellom verbal og non-verbal kommunikasjon (Løkken & Søbstad, 2014, s.62). Dette er meget relevant i forsknings studier hvor de yngste barna er deltakere, da de kommuniserer både verbalt og mye gjennom kroppen. Videokameraet jeg brukte ble satt på en hylle i rommet vi befant oss i under prosjektet, og det fungerte som en taus observatør som fanget hendelsene som utspilte seg. Noen ganger holdt jeg også kameraet i hånden mens jeg filmet, for jeg opplevde at det ikke alltid fikk fanget opp alt når det ble stående på samme plass siden barna stadig var i bevegelse i leken. Å bruke et videokamera ga også barna som deltakere en mulighet til å se filmen sammen med meg og på den måten fikk de en innsikt i forskningen. Dette kan være med på å skape en trygghet for barna om de får se hva det er som fanges opp på kameraet. Jeg opplevde en undring over at barna fikk se seg selv på film. Når vi sammen tittet på filmen, hørte jeg små «hihi» og «der er jeg». Barna navnga hverandre og kommenterte hverandres tilstedeværelse på filmen. Jeg har ikke vist barna alle opptakene jeg har tatt av dem, men valgte å vise litt etter den første gangen jeg hadde filmet for at de skulle bli trygge på hva kameraet gjorde i rommet vi befant oss i.

Bruk av video som hjelpemiddel i forskning gir oss også mulighet til å analysere det vi kan se, og ikke bare høre og lese (Thagaard, 2018, s. 139). Postholm (2020, s. 62) skriver at hun brukte filmopptak i sin doktorgradsstudie, og at dette verktøyet ga henne mulighet til å gjenskape den samme atmosfæren på sitt kontor, som hun hadde hatt i klasserommet den dagen. Hun beskriver det som om at hun fikk en opplevelse av å være der etter at hun hadde trukket seg tilbake.

Å observere med et videokamera, forutsetter at man følger forskningsetiske krav og regler for personvern. Ved å filme små barn kreves det at observatøren er sensitiv på barnas reaksjoner når metoden er å ha et videokamera til stede (Løkken, 2012, s.112). Under mine observasjoner hvor jeg hadde med videokameraet, var først barna nysgjerrige på hva dette var og de ville gjerne undersøke kameraet. Jeg lot de den første gangen undersøke det og etter hvert ble kameraet som en del av de resterende tingene som var til stede i barnehagen. Jeg oppdaget også under noen observasjoner at barn løp bort til kameraet som var plassert på en hylle og tittet inn i det for så å returnere tilbake til leken. Dette var noe som skjedde hver gang kameraet var til stede. Det var alltid et barn som løp bort for å se inn i den lille skjermen for så å returnere tilbake til leken. Jeg undrer meg over om de ventet å se seg selv, slik som de hadde gjort da jeg viste frem den første filmen jeg hadde tatt av dem.

3.5. Feltnotater.

Som nevnt tidligere valgte jeg å ha med et videokamera i mitt forskningsprosjekt når jeg skulle observere, for å finne hvordan de yngste barna i barnehagen spiller ut fortellinger gjennom den dramatiske leken, har jeg også valgt å skrive ned feltnotater ved siden av å bruke videokamera. Dette for å kunne fange den uplanlagte og spontane leken som oppstår. Et feltnotat er noterte hendelser av det vi observerer i felten. Vi overfører våre erfaringer inn i en tekst og feltnotatene utgjør dataene fra feltarbeidet. Gjennom et feltnotat får vi en tekst vi kan studere, vende tilbake til, analysere og reflektere over. Feltnotater kan gjøres underveis i en observasjon eller med en gang etter at observasjonen er over. Ved å være en forsker med notatblokk eller datamaskin under en observasjon, kan det gi et inntrykk av at man er en mer distansert forsker og det kan virke forstyrrende på kontakten med deltakerne hvis notatene skrives mens man er ute i felten. Det er viktig som forsker da å være bevisst hvilken rolle som observatør man har. I en ikke deltakende rolle kan det være en fordel å ta notater underveis og ved at forsker noterer kan det da også dempe deltakernes følelse av å bli iakttatt. Uavhengig av om man noterer underveis eller etter en observasjon, er det viktig at det blir gjort så raskt som mulig, da vi vil alltid ha mange inntrykk og reaksjoner som må noteres og bearbeides i etterkant (Thagaard, 2018, s. 84-85). Under min forskningsperiode i barnehagen, hadde jeg notatblokk ofte med. Noen av barna ville gjerne sitte ved

siden av meg for å se hva jeg gjorde, mens andre gjerne ville låne kulepennen for å tegne noe. Jeg opplevde notatblokka som litt forstyrrende og la den ofte vekk og jeg opplevde at noen av barna ofte ville sitte ved siden av meg for å se på at jeg skrev istedenfor å delta i leken. Om det var riktig av meg å legge den vekk, vet jeg ikke og jeg har i etterkant undret meg over om jeg bare skulle fortsatt å skrive og latt barna som ønsket det, sitte ved siden av meg. Som forsker ønsket jeg jo at de skulle ta del i den leken som oppsto, og ville ikke at de skulle gå glipp av å være med på leken. Men tenk om de egentlig ikke ville delta i leken og heller ønsket å utforske rollen som observatør og forsker sammen med meg?

I de spontane og uplanlagte hendelsene jeg oppdaget, var notatblokka et mye mer nyttig verktøy enn om jeg skulle tatt frem videokameraet og rigget det opp for å filme hendelsene. Disse hendelsene ga meg mulighet til å observere leken mer på sidelinjen, enn at jeg selv var deltaker. Jeg fikk mulighet til å fange hendelser blant barna hvor de selv var regissører, og det er disse hendelsene jeg finner mest spennende med mitt prosjekt. Det kom også barn bort til meg under observasjonene, men de var ikke deltakere av leken som jeg studerte og jeg opplevde at jeg fikk fanget de hendelsene jeg var ute etter, de hendelsene som barna selv tok initiativ til å skape uten noen form for innblanding fra meg.

3.6. Analyse.

Ved å analysere et datamateriale gir det meg som forsker en mulighet til å finne en mening med mitt datamateriale (Postholm, 2020, s. 105). *Analyse* betyr oppløsning i bestanddeler eller å dele opp. En analyse innebærer da å dele opp beskrivelsen og se nærmere på hva den består av, og hvordan de enkelte delene står i forhold til helheten (Løkken & Søbstad, 2014, s.58). Under utarbeidelsen av mitt datamateriale har jeg delt opp de ulike hendelsene jeg har observert og skrevet de ned. Jeg har transkribert videoopptakene til tekst, som siden har blitt til fortellinger. Å transkribere handler om å overføre noe fra et tegnsystem til et annet, til vanlig dreier det seg om å overføre lyd og bilde til en skriftlig tekst (Løkken & Søbstad, 2014, s.69). Transkriberingen av videoopptakene har hjulpet meg til å finne mening i de mange minuttene med film som jeg har tatt opp. Postholm (2020, s.105) skriver at en forsker kan oppnå en bedre forståelse av de ulike delene i et datamateriale og at dette kan bidra til en dypere og helhetlig forståelse av fenomenet eller settingen man studerer og at forsker analyserer de ulike delene for å forstå kompleksiteten og helheten bedre. Ved å bruke video som en metode til å samle inn et datamateriale ga det meg en mulighet til å analysere det jeg ser, og ikke bare det som kan høres og leses (Thagaard, 2018, s. 139). Jeg forstår det slik at i analyse av video så gir det meg som forsker mulighet til å se oppdage flere ting enn det hadde vært om jeg bare skulle gjort en analyse av en tekst. Eksempler på dette kan være hvem barna henvender seg til når de

prater, eller hvordan barna tar i bruk rommet i leken. Dette kan være vanskelig å få med seg detaljert om man bare skulle analysert nedskrevne notater. Jeg finner støtte i dette hos Thagaard (2018, s. 139) som viser til at visuelle metoder utdyper forskningen i den forstand at vi kan innarbeide mer omfattende kunnskap om våre omgivelser enn vi har tilgang til når vi baserer oss på observasjon og intervjuer.

I min analyseprosess har jeg tatt utgangspunkt i et tema, fortelling, og siden har jeg delt dette temaet inn i tre ulike kategorier: Rolle, Gjenstand og Fortelling, og under hver kategori har jeg valgt å presentere funn som er relevant for akkurat den kategorien. Ved å utføre en temaanalyse har jeg rettet oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet og formålet med analysen er å gå i dybden på de enkelte temaer. Kritikken mot en temaanalyse legger vekt på utfordringene det fører med seg når temaene løsrives fra den opprinnelige konteksten dataene ble presentert i (Thagaard, 2018, s. 169). Det har vært viktig for meg under analyseprosessen å ta hensyn til konteksten hvor handlingene i mitt datamateriale har funnet sted.

3.6.1. Induktiv og deduktiv.

Under analyse arbeidet var det viktig for meg å ta utgangspunkt i datamaterialet, og jeg kan si jeg jobbet da mer induktivt for å lete etter kategorier jeg kunne benytte meg av ut fra datamaterialet. Å ha en induktiv tilnærming når man skal analysere et datamateriale, betyr at man har dataene som utgangspunkt for å utvikle begreper og analytiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 172). Gjennom arbeidet med mitt datamateriale, kom jeg fram til at fortelling var et begrep jeg kunne ta med meg videre inn i analysen og benytte meg av som tema for videre arbeid i analyseprosessen. Jeg fant dette relevant å ha som et utgangspunkt på bakgrunn av min problemstilling hvor jeg skal finne svar på hvordan fortellinger kan spilles ut gjennom den dramatiske leken hos de yngste barna i barnehagen. Thagaard (2018, s. 174) viser til at de spørsmål vi stiller data, gir en fremdrift i analysen og peker på at de tidligste spørsmålene vi stiller er forankret i problemstillingen. Det å knytte begreper til analysen av data, som jeg har gjort med begrepet fortelling, hjelper oss til å utdype meningsinnholdet i de fenomenene vi studerer. Begrepene bidrar til gjenkjennelse av mønstre i datamaterialet og knytter perspektiver fra analysen av våre data til annen relevant teori (Thagaard, 2018, s. 172). Ved å la teorien styre analysearbeidet jobber man mer deduktiv enn induktivt.

Jeg oppdaget ved å analysere datamateriale med et fortellingsperspektiv at det ga meg nye muligheter til å komme frem til de tre kategoriene jeg har valgt ut. Postholm (2020, s. 36) peker på at i kvalitative forskningsprosesser fokuserer forskeren på deltakernes perspektiver og dette

perspektivet avgjør om forskerens antagelser opprettholdes eller ikke. Jeg forstår dette som om forsker bringer med seg noe inn i forskningsprosessen, det kan for eksempel være ulik teori eller antagelser om hvordan deltakerne skal forholde seg til prosjektet. I mitt prosjekt hadde jeg noen antagelser på hvordan barna forholdt seg til prosjektet og hvordan de skulle ta imot det jeg presenterte. Jeg hadde også en forestilling på hvordan barna kom til å leke ut fortellingene jeg presenterte i prosjektet. Postholm (2020, s.36) viser til at de antagelsene forsker har med seg i forskningsprosessen, både bekrefte og avkrefte, mens nye forhold som forsker ikke hadde tenkt på forhånd oppstår. Jeg har funnet det utfordrende å skulle konkret plassere analyseprosessen som deduktiv eller induktiv. I kvalitative studier finner det sted en interaksjon mellom induksjon og deduksjon og under interaksjonen mellom antagelser og data utvikler forsker en forståelse av forskningsfeltet og forskningsdeltakernes meningsuttalelser (Postholm,2020, s.36). I posisjon mellom deduksjon og induksjon, finner vi abduksjon som fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data. Ved en abduktiv tilnærming bidrar analysen til at vi kan utvikle både teoretiske perspektiver og vår teoretiske forankring gir innspill til hvordan vi kan utvikle en forståelse av dataene (Thagaard, 2018, s. 184). Jeg støtter meg til Thagaard (2018) og mener at abduksjon kan være en god beskrivelse på forholdet mellom teori og dataene i min forskningsprosess. Selve analyseprosessen vil jeg vil gjøre rede for i den delen av oppgaven som handler om Analyse og drøfting av funn.

3.7. Barnas leksekvenser, gjengitt i en lekfortelling.

I mitt arbeide mot å finne svar på hvordan barna kan uttrykke fortellinger gjennom den dramatiske leken, har jeg valgt å presentere mine funn i denne oppgaven som fortellinger. Jeg finner det naturlig for meg å benytte meg av denne måten å presentere funnene mine på da jeg ser barnas dramatiske lek i denne studien som fortellinger i seg selv. Jeg baserer denne tanken på noe av den teorien jeg har presentert i mitt teorikapittel, hvor Flemming Mouritsen (1987, I Lindqvist,1997, s. 85) peker på at leken er barns måte å fortelle en historie på. I mitt arbeide i barnehagen, er slike små fortellinger fra hverdagen mye brukt, og de omtales som en praksisfortelling. En praksisfortelling er en *selvlagd fortelling av barn og voksne om situasjoner i barnehagen*. De forteller om avgrensede situasjoner på en detaljert og personlig måte, slik de arter seg for fortelleren. Språket i en praksisfortelling er gjerne dagligdags og preget av den situasjonen den handler om. En praksisfortelling defineres som en *detaljert, åpen fortelling, med en begynnelse, et høydepunkt og en avslutning* (Løkken & Søbstad, 2014, s.54-55). Siden mitt masterprosjekt handler om fortellinger og den dramatiske leken, finner jeg det relevant og presentere mine funn i denne formen. Fortellinger er noe jeg er opptatt av og de er en stor del av mitt liv og min hverdag i barnehagen. Jeg ser det som en kreativ måte å presentere funnene gjennom en praksisfortelling. Jeg har plukket ut konkrete hendelser fra mine

videoobservasjoner og feltnotater, som jeg har skrevet om til en praksisfortelling, en fortelling fra det levde liv. Jeg har valgt å gi praksisfortellingene navnet lekfortelling, da jeg beskriver barnas leksekvenser i mitt datamateriale.

3.8. Forskningsetiske retningslinjer.

De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet for å bistå forskere med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger og bli bevisst normkonflikter. I alle sammenhenger hvor man skal forske iblant mennesker har man visse etiske retningslinjer som man skal ta til etterretning. Under mitt prosjekt skulle jeg behandle personopplysninger og det er da særlige krav som må følges. I følge de nasjonale forskningsetiske komiteer (kalt, NESH, I, Thagaard, 2018, s. 22), skal:

«En forsker arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet og medbestemmelse.» Om forskningsprosjektet skal inneholde behandling av personopplysninger faller dette inn under personopplysningsloven fra 2001 og dette innebærer at et prosjekt er meldepliktig. Dette masterprosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og jeg har fått godkjenning derfra til å utføre prosjektet. Siden deltakerne som er involvert i prosjektet er barn er det de foresatte som har samtykket, gjennom et samtykkeskjema, til at de skal delta. Jeg har hele tiden vært klar på at selv om de foresatte har gitt sitt samtykke, er det likevel barnas stemme som bestemmer om de skal være med eller ikke. Om et barn skulle uttrykt for meg at det ikke ville delta, har det heller ikke vært noe spørsmål fra meg om hvorfor. Det har da vært naturlig at barnet ikke deltok på de aktivitetene som prosjektet kunne tilby, da barnets stemme er det som er viktig.

Barnas foresatte har også blitt informert om prosjektet i sin helhet, (se vedlagt samtykkeskjema, vedlegg 1). Alt forskningsmaterieell er behandlet konfidensielt og alle deltakerne i prosjektet er blitt anonymisert ved hjelp av pseudonymer, et fiktivt navn, og ingen sensitive opplysninger er blitt lagret på min personlige datamaskin. Anonymiseringen gjelder også i denne masteroppgavens tekst.

3.9. En forsker *blant* barn, med fokuset på et barneperspektiv og et forskerperspektiv.

Overalt hvor man skal observere mennesker må man forholde seg til de etiske sidene ved forholdet til deltakerne i observasjonen og jeg tenker at mitt barnesyn vil komme til uttrykk for hvordan barna blir fremstilt i min masteroppgave. Hvordan tenker jeg om barn og hvordan beskriver jeg deres verden? Det er gjennom refleksjonene og hvordan jeg behandler datamaterialet som blir det avgjørende og hvilket perspektiv jeg velger å ta. Er det et voksenperspektiv eller et barneperspektiv? Løkken & Søbstad (2014, s.20) skriver at å ignorere barneperspektivet i et pedagogisk arbeid er en alvorlig og grunnleggende feil. Jeg tenker også dette i en forskningssammenheng og det betyr at jeg

som forsker må ned i deres høyde og evne å se verden fra deres side for at jeg skal kunne gi en god nok analyse i mitt datamateriell. Hva slags syn og perspektiv jeg tar, vil også være relevant i forskningsprosjektet. All analyse av innsamlet materiale må også sees i et etisk perspektiv, det har vært viktig for meg å ikke trekke noen konklusjoner på et tynt grunnlag og heller ikke har jeg strekt min kompetanse for langt, men har vektlagt de usikkerhetsmomentene når konklusjoner har blitt trukket. Det å ha en respekt for barna og deres familier har ligget i min yrkesetiske bevissthet og på den måten har jeg lagt vekt på at barnas integritet og jeg har forebygget at forskningen kommer i miskreditt (Løkken & Søbstad 2014, s.25).

Å forske blant de aller yngste krever en særlig kompetanse, gjennomtenkte tilnæringsmåter og til tider tilbakeholdenhet slik at integriteten til barna blir ivaretatt. Man må ta hensyn til de yngste barnas forskjellige måter å uttrykke seg på og hvilke holdninger man har til barn får konsekvenser for hvordan man forholder seg til barn og deres stemmer. Med stemmer menes også deres andre uttrykk enn verbalspråket (Eide, Hognestad, Svenning & Winger 2010, s. 5). Det har vært viktig for meg å lytte til og få fram barnas stemmer under min forskning i barnehagen og jeg er opptatt av at deres evne og vilje til å handle selvstendig blir tatt hensyn til. Jeg er opptatt av at barnas medvirkning har en stor plass og at det er de som har ledet leken under prosjektet, men samtidig har det vært viktig for meg å veilede og å gi de nye impulser underveis. Jeg har ofte sagt at barna har vært medforskere i dette prosjektet, da deres medvirkning er betydningsfull og verdifull for meg. Men jeg stiller meg også spørsmålet; Er de egentlig det? Kan jeg anse barna som medforskere? Det har innen barneforskning vært diskusjoner om sammenhengen mellom grunnleggende holdninger til barn og barns posisjon i forskning. Er et barn et «objekt» man forsker på eller er barnet en kvalifisert «medforsker» (Eide, et. al. 2010, s. 4)? Det pekes på at det kan være problematisk å tilskrive de yngste barna en «medforskerrolle», da det anses at denne forskerposisjonen innebærer en form for erkjennelse av hva deltakelse innebærer. Dette synes i liten grad er mulig blant de yngste barna, og ut ifra en forståelseshorison sett at i hverdagslivsforskning kan man si at man forsker *blant* barn. Dette gjøres ved at forsker går tett på barnas liv i barnehagen og søker å fornemme, beskrive og reflektere over livet der, som bygger på forestillinger om at barn er meningsskapende subjekter med ekte og verdifulle erfaringer og synspunkter det er viktig å lytte til (Eide, et. al. 2010, s. 4). Jeg liker tanken på at man forsker *blant* barn, for det hverken er med på å undergrave barnas integritet eller at man ser de som forskningsobjekter man skal studere for så å ytre sin mening om dem. Selv er jeg opptatt av deres medvirkning og deltakelse, og ved at jeg stiller meg i en forskerposisjon hvor jeg er *blant* barna, gir det meg mulighet til å ta et barneperspektiv samtidig som jeg har et forskerperspektiv. Jeg tenker at jeg på den måten gir barna mulighet til både å delta og å medvirke.

3.10. Forsker i «eget hus».

Da jeg har valgt å gjøre min forskning på egen arbeidsplass, har det gitt meg noen tanker om hvilke fordeler og ulemper dette kan ha med seg. Det å forske innenfor sin egen kulturkrets, vil gi forsker en mulighet til å oppnå samme forståelse som deltakerne. Det som kan være utfordrende er de forhåndsopfatningene vi har av miljøet (Thagaard, 2018, s. 80). Jeg gikk inn i mitt forskningsprosjekt med en god del kunnskap om det miljøet jeg skulle være i og de barna jeg skulle være sammen med. Jeg hadde en stor og tung ryggsekk som var fylt med min forforståelse på det jeg nå skulle begi meg ut på. Jeg hadde allerede sett for meg hvordan mye av dette skulle utspille seg og hvilke barn som tok ledelsen i leken og prosjektet og sekken var fylt til randen da jeg trådte inn i mitt «eget hus» som forsker. Vi må kunne posisjonere oss i forhold til deltakerne, om vi forsker i «eget hus» eller kommer utenfra. Det at forsker har en *posisjonert* innsikt, retter oppmerksomheten mot at vi som forskere har en kompetanse og posisjon som gir grunnlag for å analysere og fortolke sosiale situasjoner. Hva som legges vekt på og hvordan inntrykkene fra feltet kan forstås, er preget av den erfaringen og de perspektivene vi tar med oss inn. Dette gjelder om vi er tilknyttet kulturen eller ikke. I studier av kjent kultur, er det en større utfordring å skape distanse til egne erfaringer enn i en studie i en fremmed kultur (Thagaard, 2018, s. 80).

Det var viktig for meg å reflektere over dette og ikke la meg farge for mye av det jeg tidligere visste under forskningsprosjektet. Siden jeg skulle forske i «eget hus», ble forskerrollen deltakende observatør en viktig og naturlig rolle for meg å innta. Barna kjenner meg, vi har jo kjent hverandre i 1,5 år! Men ved at jeg aktivt fikk observere barna, gjorde det litt lettere. Jeg opplevde det som vanskelig å legge pedagogrollen bak meg og bare være forsker i barnehagen i denne perioden. Jeg gikk fra å bare være Ann-Iren, pedagogen, til ei dame med et kamera, forskeren, på bare noen få minutter. Jeg lurte enda på om barna har gjort seg noen tanker, ved at jeg satt frem kameraet og tok frem notatblokka. Følelsene jeg har for barna er også noe jeg gjorde meg noen tanker rundt før jeg skulle inn å forske og følelsene er noe jeg ikke klarer og heller ikke vil stenge av, men det å ha et litt annet blikk en det jeg egentlig har til daglig hjalp meg. Jeg fant også mange fordeler ved å forske i «eget hus». Den største fordelen er at jeg har en nær relasjon til barna og at de er trygge på meg. Jeg tenker at trygghet også er en viktig faktor i forskningssammenheng for det er når vi er trygge vi virkelig klarer å slippe oss løs.

Det er under innsamlingen og analysen av mitt datamateriell hvor det er viktig for meg å ta av pedagog hatten for å ta på meg forskerhatten. Hvilken hatt jeg da har på, kan få betydning for hvordan mitt datamateriale blir skrevet ut. Thagaard (2018, s. 80) påpeker at om vi kjenner for godt til de situasjonene vi studerer, kan det være vanskelig å fremheve dagligdagse hendelser som

interessante fenomener. Dette er noe jeg har tatt med meg inn i utarbeidelsen av mitt datamateriale, og jeg har valgt å se på det med nye øyne. Det betyr at jeg har sett på det som ser ut som det vanlige og hverdagslige, på noe som nå har blitt noe helt ekstraordinært og som jeg mest sannsynlig ikke hadde oppdaget om jeg ikke hadde hatt forskerhatten på.

3.11. Metodisk design.

Jeg vil i denne delen beskrive hvilket metodisk design jeg tok i bruk under mitt masterprosjekt, for å samle inn datamateriale til min masteroppgave. Jeg har i dette kapitlet valgt å gi en detaljert beskrivelse av basen hvor prosjektet har vært utført, da jeg finner det relevant for leser på bakgrunn av at det da blir lettere å følge barnas bevegelser i leken i de lekfortellingene jeg presenterer i et senere kapittel. Prosjektet har hatt en varighet på fire uker og har vært gjennomført i en barnegruppe med fem barn i alderen to til tre år. To av barna fylte tre år mens prosjektet foregikk. Barna har fått navnene Maja (3), Marius (3), Max (2.5), Mie (2.5) og Malin (2.5).

2020 var det året koronaen kom til Norge. Jeg husker enda at hele Norge stengte ned 12.03.20. Selv satt jeg på et tog fra Trondheim og hjem til Sarpsborg en dag tidligere enn jeg hadde planlagt. Koronaen kom, og den herjer fortsatt. For min forskning har ikke koronaen hatt så stor betydning, siden jeg er så heldig å få jobbe i barnehage og at forskningen har funnet sted på egen arbeidsplass. Jeg har måtte endre noen av de planene jeg opprinnelig hadde, som for eksempel felles eventyrstunder for hele barnehagen, og koronarestriksjonene førte til at jeg har hatt en mer begrenset barnegruppe som jeg har forsket blant. Den opprinnelige planen var å invitere alle to-åringene på begge småbarns basene til felles eventyrstunder og se hvordan fortellingene kunne utspille seg på tvers av basene. Men på grunn av korona ble ikke dette gjennomførbart. Min forskning har da vært utført på basen jeg selv jobber, og jeg har valgt å gi den navnet Marihøna.

3.11.1 Marihøna.

Her finnes det tre oppholdsrom, et bad, en garderobe og en grovgarderobe. Det største rommet på basen kalles for stuen. Her er det stor plass for tumlelek. Rommet er utstyrt med et kjøkken, et bord i høyde for barn, en stor akesklie, en madrass noen reoler og diverse lekeplasser. De to andre rommene er mindre enn stuen, men er av lik størrelse. De er utstyrt forskjellig og har forskjellige farger på veggene, det ene rommet er grønt og det andre rosa. Det rosa rommet inneholder et bord med stoler, lekekjøkken, diverse materialer som kasser med utkledding og lekematerialer. Det finnes også en kube i dette rommet. En kube er satt sammen av to-tom-to og fungerer som et rom i rommet. Dette er en god arena for lek og er mye brukt av barna. På det grønne rommet finner vi et

bord med stoler, to reoler og en hylle på veggen. Det finnes også mye formingsmateriell her og rommet fungerer ofte som et formingsrom. Rommet har også noe lekemateriell som duplo og togbane. På veggene er rommet utstyrt med svarte gardiner som man kan trekke for slik at alt det dagligdagse i rommet kan skjules og rommet fungerer da som en blackbox. Denne blackboxen er et resultat av et forprosjekt til masterprosjektet. Det grønne rommet er også det rommet som er mest brukt til formidling av fortellinger da det har et godt utgangspunkt for estetiske opplevelser. Det er også i dette rommet hvor jeg har utført masterprosjektet og det er her de fleste lekfortellingene jeg presenterer under analyse og drøfting av funn, har kommet til uttrykk gjennom barnas dramatiske lek. Jeg velger å legge ved en liten skisse på basen, for at det skal kunne bli lettere å følge de beskrivelsene av barnas bevegelser under leken.



Figur 4: Illustrasjon av Marihøna. Eget bilde (2021).

3.11.2. Der hvor det hele startet, med eventyret om de tre små griser.

Mitt prosjekt har vært å formidle eventyr og fortellinger muntlig til barn i alderen 2-3 år, ved hjelp av ulik scenografi for å forankre fortellingene i noe konkret. Alle eventyrstundene har foregått på det grønne rommet på Marihøna, men leken har beveget seg over hele basen i etterkant.

Som tidligere nevnt er de fortellingene som har vært mest brukt: Eventyret om de tre små griser, de tre bukkene Bruse og en selvskreven fortelling om Jenta og Nøkken. Det hele startet med mitt førprosjekt som jeg hadde høsten 2020, da jeg laget et fleksibelt rom som skulle fungere som en blackbox. Den gangen laget jeg scenografi til eventyret om de tre små griser, som jeg formidlet i eventyrstunder i blackboxen.

Eventyret om de tre små griser er opprinnelig utgitt i skriftlig form i 1842 av den engelske James Orchard Halliwell-Phillips i boken *The Nursery Rhymes of England* (Wikipedia, 2021). I 1933 ga Walt Disney også ut en 8 minutter lang tegnefilm om det samme eventyret (Strøm & Eliassen, 2020) og har også senere gitt det ut i bokform. Det er gjennom Disneys film og bok jeg kjenner eventyret best, fra den gangen jeg var liten. Jeg vil oppsummere kort handlingen slik jeg har lest den fra Disneys bok: Handlingen dreier seg om tre små griser som flytter hjemmefra, den ene lager et hus av strå, den andre et hus av planker og den tredje et hus av murstein. Borti skogen lusker det en ulv som vil ha svinestek til middag og som får nyss i at grisene har flyttet hjemmefra. Han oppsøker grisene en og en og blåser ned både huset av strå og huset av planker. Når han kommer til det siste huset som er laget av murstein, klarer han ikke å blåse det ned, men prøver å komme seg inn i huset gjennom pipa. Der har de tre grisene fylt en kjele med varmt vann som ulven faller ned, for så å bli skutt ut av pipa som om han hadde en rakett i enden. Siden den gang har ingen sett ulven igjen. Etter at førprosjektet ble avsluttet har dette eventyret blitt populært blant barna og det har vært naturlig for meg å ta det med meg videre inn i masterprosjektet.



Figur 5: Eget bilde, de tre små griser (2021).

3.11.3. De tre Bukkene Bruse, barnas bidrag til prosjektet.

Eventyret om de tre Bukkene Bruse, som er et norsk folkeeventyr samlet inn av Asbjørnsen og Moe, opplever jeg er et eventyr som blir formidlet mye i barnehager blant de yngste barna. Det er få detaljer å forholde seg til i eventyret og det er enkelt å henge med på. Eventyret handler om tre bukker som skal til seters for å gjøre seg fete. For å komme dit, må de passere en bro, hvor det bor et troll under. Bukkene går over bruene en og en, minst først, så mellomst og helt til slutt den store bukken. Trollet sier til alle bukkene at han skal ta de, men bukkene slipper unna ved å be trollet pent om å vente til den største bukken kommer. Den største bukken stikker ut øynene på trollet, slår i stykker både marg og bein og stanger ham utfor fossen. De tre bukkene Bruse kommer seg så til seters og eter seg fete (Eventyrbiblioteket, 2002, s. 74).

Dette eventyret var opprinnelig ikke et eventyr jeg hadde planlagt å ha med i mine eventyrstunder, men det ble med på bakgrunn av at barna stadig spurte etter det. Eventyret har vært mest formidlet i spontane settinger som rundt matbordet eller på uteplassen uten scenografi og noen ganger med. Jeg er som sagt tidligere opptatt av at barna får medvirke i sin barnehagehverdag og det har de også fått gjort gjennom å bidra med valg av fortellinger i dette masterprosjektet.



Figur 6: Eget bilde, Bukkene Bruse (2021).

3.11.4. Fortellingen om Jenta og Nøkken.

Siden jeg i denne oppgaven søker etter å finne et svar på hvordan formidling av fortellinger i barnehagen, kan komme til uttrykk gjennom de yngste barnas dramatiske lek, og at jeg igjennom dette masterprosjektet ønsket å gi de impulser til leken, har jeg valgt å skrive en egen fortelling som har hatt hovedrollen i dette prosjektet.

Denne fortellingen er skrevet på bakgrunn av et av barnas fasinasjon for skikkelsen Nøkken, som barnets morfar hadde fortalt om. Fortellingen handler om en jente som har mistet lillebroren sin. Hun går på leting etter lillebror og kommer til et vann. Ute på vannet ser hun Nøkken og spør om han har sett lillebroren hennes. Nøkken svarer med at han har tatt lillebror og at han krever tre ting for at hun skal få ham tilbake. Det første han vil ha er en stein av gull, som jenta finner og gir ham. Det andre han vil ha er en rød diamant. Den tredje tingen Nøkken vil ha er en venn, og jenta lover da å være hans venn om hun får tilbake lillebror. Lillebror og jenta gjenforenes og blir siden venn med Nøkken. Og snipp snapp snute så er fortellingen ute.

Nøkken er i norsk folketradisjon en vette som holder til i elver og sjøer. Han kan ta forskjellige skikkelser som menneske, hest eller trestokk. Han er gjerne fremstilt som et ondskapsfullt og skremmende vesen som holder til i vannkanten og prøver å lokke til seg mennesker og dyr uti vannet (SnI, 2019). Forestillingen om at Nøkken er en trist og ensom skikkelse var noe jeg valgte å spille på i min fortelling. Da jeg gjennom barnas lek oppdaget denne fasinasjonen for Nøkken, ønsket jeg å fordype meg mer i denne skikkelsen sammen med barna. Vi så på ulike bilder av Nøkken fra kjente kunstnere som Jonny Andvik og Teodor Kittelsen. Det bildet som barna syntes, var mest spennende var Kittelsens tegning av Nøkken



Figur 7. Nøkken, Kittelsen (1904). Hentet fra:
<https://www.nasjonalmuseet.no/samlingen/objekt/NG.M.00863>

Siden barna hadde vist så stor interesse for Kittelsens bilde av Nøkken, valgte jeg å lage scenografi til fortellingen om Jenta og Nøkken. Jeg malte min versjon av Kittelsens bilde på et gammelt laken og lagde Nøkkens hode av gips. Siden lagde jeg to dukker, en Jente og en Lillebror. De laget jeg av garn som jeg surret rundt et skjellet som var laget av ståltråd. Hodet til dukkene er vattkuler som jeg har malt ansikt på og limt på hår laget av garn. Jeg hentet inspirasjon til å lage disse dukkene fra en av mine medstudenter som hadde vist en lignende dukke i et prosjekt vi tidligere har hatt i denne masterutdanningen.



Figur 8. Eget bilde av scenografien. (2021)

3.12. Første gang med scenografi.

Den første gangen jeg skulle introdusere fortellingen om Jenta og Nøkken med scenografi for barna var en høytidelig opplevelse for meg. Barna hadde allerede blitt kjent med fortellingen ved at jeg hadde fortalt den uten scenografi under lunsj et par ganger, men denne gangen ble de invitert med inn i et rom som var iscenesatt med natur og figurer fra fortellingen. Jeg vil skildre denne hendelsen fra mitt eget synspunkt i en praksisfortelling:

Det var etter lunsj og jeg hadde gjort i stand det grønne rommet for en eventyrstund. Jeg hadde lagt det malte lakenet ut på gulvet uten Nøkken og dukkene. Jeg hadde plassert steiner i den malte strandkanten på lakenet, og mellom disse steinene hadde jeg gjemt diamanten og gullsteinen. Jeg husker enda spenningen som bodde inni meg om barna ville kjenne igjen Kittelsen bildet i det jeg hadde malt. Barna kom inn og jeg ba de sette seg ned og sa jeg ville fortelle de en fortelling. Max tittet på lakenet som lå på gulvet og tittet så på meg. -Nøkken, sa han. Jeg kjente en glede inni meg over at han kjente igjen bildet. De andre satt forventningsfulle og så på. Jeg fortsatte så med å introdusere Nøkken siden han var den første Max hadde navngitt og fortsatte så å hente frem Jenta. Jeg kjente jeg var spent og hadde sommerfugler i magen. Jeg hadde prøvd å skape en litt magisk atmosfære i rommet og

var veldig opptatt av at alt skulle bli veldig «riktig». Jeg fortalte fortellingen, gjennom Jenta og da jeg var ferdig med å fortelle ville barna titte på scenografien. Jeg lot barna studere og leke med scenografien før vi så ryddet den bort. Alle vinket ha det til Nøkken, og noen av barna ga ham også en klem.

Det ble en gjenganger at vi hadde disse eventyrstundene etter lunsj, selv om jeg hadde hatt en helt annen plan om når på dagen de skulle gjennomføres. Jeg opplevde at barna etter hvert tok det som en selvfølge at dette var en aktivitet vi skulle gjøre etter at vi hadde spist. Etter hvert begynte de å skyve bort bordet og stolene for å lage plass. I disse planlagte fortellerstundene har jeg nesten alltid fortalt fortellingen om Jenta og Nøkken, siden den fortellingen har hatt hovedrollen i mitt prosjekt. Eventyrstundene hadde en fast struktur og det var alltid jeg som startet eventyrstundene med å fortelle. Jeg fortalte fortellingen på samme måte og eventyrstundene startet alltid slik: Jenta hilste på alle barna og fortalte barna at hun hadde mistet Lillebroren sin. Jenta spurte om barna ville være med å lete etter Lillebroren og gjennom Jenta fortalte jeg fortellingen. Det kan sies at fortellingen ble fortalt på en måte som et teaterstykke hvor barna ble «passive» deltakere i det å fortelle. Utover i prosjektet oppdaget jeg at barna ble mer og mer deltakende i eventyrstunden. Det var hendelser som at når Nøkken ba om den røde diamanten, så oppdaget jeg at barna var ivrige etter å fortelle Jenta om hvor den røde diamanten lå gjemt.

Det var alltid en fast struktur på eventyrstundene ved at jeg alltid fortalte først og det er den muntlige fortellerteknikken som har vært benyttet i mine eventyrstunder. Siden jeg i dette prosjektet skulle finne ut hvordan fortelling kan komme til uttrykk gjennom den dramatiske leken hos de yngste barna har jeg vært bevisst på at det alltid er jeg som har startet med å fortelle i eventyrstundene. Min rolle i dette masterprosjektet har vært å fungere som impulsgeber til barnas dramatiske lek. Jeg har hatt som mål å være den kreative igangsetteren (Sæbø, 2010, s.80), og at barna gjennom disse fortellerstundene har fått impulser som gir de mulighetene til å komme med uttrykksfulle handlinger. Slik jeg forstår Ross (1978, s. 69) krever alle uttrykksfulle handlinger en impuls som en kreativ igangsetter, og den uttrykksfulle handlingen i dette masterprosjektet er den dramatiske leken. Etter hvert som dagene gikk, ble barna også fortellere i eventyrstunden, da jeg begynte å la barna leke med scenografien over lengre perioder, etter at jeg hadde formidlet fortellingen. Det har alltid vært viktig for meg som pedagog at barna skulle ha lyst til å delta i eventyrstundene. Etter hvert som dagene gikk ble barnas fortellinger lange leksekvenser som de kunne utvikle og fordype seg i. Jeg hadde alltid videokameraet tilgjengelig og klar for bruk i eventyrstundene og det er fra disse hendelsene jeg har hentet ut mine funn som blir presentert i det neste kapitlet

4. Analyse og drøfting av funn.

«Jeg vet ikke om du noen gang har lagt merke til det, men førsteinntrykk viser seg ofte å være helt feil. For eksempel kan du se på et maleri for første gang og ikke like det i det hele tatt, men se mer inngående på det og finne det riktig så fint.»

Lemony Snicket, (2000), En grufull begynnelse.

4.1 Min analyseprosess.

I dette kapitlet vil jeg beskrive min analyseprosess og presentere mine funn. Funnene blir presentert hver for seg i tre kategorier: Rolle, gjenstand og fortelling, som jeg analyserer og drøfter. Som tidligere nevnt i kapittel tre, har jeg transkribert mine videoopptak og skrevet om mine observasjoner til lekfortellinger. Jeg har analysert mine data med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, som for meg betyr at jeg har tatt hensyn til barnas erfaringer med fenomener, samtidig som jeg gjennom lekfortellingene fra mitt datamateriale har utviklet en forståelse for de fenomenene jeg har studert. Da jeg satt i gang med å analysere mitt materiale gikk jeg frem på denne måten for å finne de hendelsene jeg presenterer senere i dette kapitlet:

Jeg valgte å spille av filmen for så å pause når jeg fant noe jeg synes var relevant og interessant for min oppgave. Jeg skrev så ned hendelsene, ved hjelp av stikkord og setninger. Jeg har måttet se på filmene flere ganger, for å få med meg de ulike detaljene, som for eksempel hvordan barna bruker de ulike gjenstandene i leken, eller hvordan barna samhandler seg imellom gjennom kroppslige uttrykk. Det har vært interessant å se gjennom filmene, og hver gang jeg så på en hendelse oppdaget jeg noe nytt. Etter at jeg hadde sett gjennom filmene, oppdaget jeg at fortelling var et tema jeg kunne ta utgangspunkt i videre i analyseprosessen, siden jeg ut ifra mitt datamateriale oppfatter barnas leksekvenser som fortellinger. Med fortelling som tema, gikk jeg videre i analyseprosessen. Jeg gikk så på jakt etter ulike kategorier jeg kunne dele datamaterialet mitt inn i. Akkurat denne prosessen opplevde jeg som vanskelig, siden det var mange tema, eller kategorier i barnas dramatiske lek jeg fant interessante og som jeg kunne skrevet om i denne oppgaven. I kapittel to presenterer jeg de fire grunnelementene som den dramatiske leken inneholder, figur, fabel, tid og rom. Jeg valgte da å ta utgangspunkt i grunnelementene når jeg skulle gå videre i analyseprosessen. Jeg opplevde da at jeg måtte gå tilbake filmene en gang til for å se nøyer etter disse fire kategoriene, og det igjen gjorde meg oppmerksom på barnas bruk av gjenstander i leken. Jeg gikk da tilbake til teorien og la til det femte grunnelementet, gjenstand, som Faith G. Guss (2015, s.40) presenterer som en sentral funksjon i den dramatiske leken. Når jeg da igjen gikk igjennom de notatene jeg hadde gjort meg fra

filmen på nytt, fant jeg at det var tre av de fem grunnelementene som jeg synes utpekte seg best i mitt materiale og som jeg hadde lyst til å skrive om. Jeg gjorde da et valg om å fordype meg i disse tre kategoriene: Rolle, som representerer grunnelementet figur. Fortelling, som representerer fabel, hvor jeg også inkluderer grunnelementene rom og tid, siden leken forflytter seg fra et rom til et annet. Og Guss (2015, s. 40) femte element gjenstand. Denne delen av analysen viser også hvordan jeg har brukt den hermeneutiske spiralen til å utvikle forståelse av datamaterialet, ved at jeg har vandret ut og inn av materialet og stadig har kommet ut med nye oppdagelser.

Det neste steget i prosessen var da å kode dataene. Å kode data innebærer å dele opp tekstene og betegne utsnitt av teksten med kodeord (Thagaard, 2018, s. 153). For å kode mine data skrev jeg ned grove utkast til lekfortellingene jeg ville presentere. Jeg gikk igjennom hver lekfortelling og noterte i marginen de kodeordene jeg hadde valgt meg ut. Jeg brukte de tre kategoriene som kodeord og endte da opp med å kategorisere lekfortellingene slik de er presentert i denne oppgaven. Det er en lekfortelling pr tema bortsett fra temaet gjenstand hvor jeg presenterer to. Dette på bakgrunn av at barna i disse lekfortellingene bruker gjenstandene på to ulike måter som jeg vil komme tilbake til senere i dette kapitlet. I den neste delen vil jeg nå presentere de tre kategoriene rolle, gjenstand og fortelling, hvor jeg drøfter og analyserer lekfortellingene.

4.2. Rolle.

Den første kategorien jeg presenterer er rolle og lekfortellingen er hentet fra en hendelse som oppsto etter en av eventyrsamlingene, hvor jeg hadde formidlet fortellingen om Jenta og Nøkken. Denne hendelsen foregikk i prosjektets første uke. Vi har akkurat spist lunsj og befinner oss i det grønne rommet, som eventyrsamlingene har foregått i. Dette er også rommet som er fleksibelt og som kan gjøres om til en blackbox. All scenografien til Jenta og Nøkken er ryddet bort og det eneste som befinner seg i rommet er et bord, stoler og reolen hvor det står diverse lekemateriell. Jeg sitter litt i utkanten av der barna leker, og ser på mens barna leker baby og mamma. Denne hendelsen er hentet fra en lang leksekvens som jeg har hentet ut fra videoopptakene. Jeg har forkortet leksekvensen og skrevet den ut i en lekfortelling jeg har kalt *Til stranda i akebrett*. Jeg har valgt å forkorte leksekvensen, til sekvenser der barna går inn i roller. I denne fortellingen er fire av barna aktører og jeg vil gå dypere inn på tre av rollene i leken. Max (2,5) rolle som mamma, Majas (3) rolle som baby og det jeg kaller de «usynlige» rollene i leken.

Til stranda med akebrett.

-Jeg kan være baby, sier Maja til meg mens hun hopper opp og ned.

-Du skal være mamma, (hun ser på meg) og Max skal være mamma, fortsetter hun mens hun fortsatt småhopper litt. Maja setter seg ned på alle fire og lager en gråtende lyd og sier med tynn stemme: -Vil ha melken min. Maja gråter høyt og lager høye lyder og Max går og henter liksom melken og gir den til Maja. Hun tar imot melken mens hun former leppa i en geip og øynene hennes får et trist uttrykk mens hun gråter. Max ser på meg med et litt bekymret uttrykk i ansiktet og sier: -Hun må til stranda.

-Må hun på stranda? spør jeg. -Ja, sier Max.

-Spør babyen da, om hun vil være med, sier jeg.

Han spør om Baby-Maja vil være med på stranda og hun svarer med tynn, høy, gråtende stemme: - Ja! Max reiser seg og begynner å ta tak i noen stoler og jeg spør ham om hvordan vi skal komme oss til stranda. - På akebrett, svarer Max.

Baby- Maja krabber rundt oss og gråter mens Max løfter noen stoler bort i et hjørne og setter to stoler slik at setene på stolene blir stående mot hverandre. Han tar tak i en tredje stol som han plasserer ved siden av «akebrettet» han har laget. Max setter seg ned i akebrettet og Baby-Maja setter seg i den tomme stolen. Når hun sitter der i stolen, legger hun hodet bakover og begynner å hyle høyt samtidig som hun spreller med bein og armer. Hun titter så opp på meg med et strengt ansikt. -Oi, nå trenger babyen hjelp, sier jeg.

Marius kommer bort og skyver en stol bort til henne. Baby-Maja snur stolen slik at den står i samme posisjon som Max sin. Baby-Maja ser nå glad ut der hun sitter i akebrettet sitt.

Leken fortsetter og Malin og Marius har funnet hvert sitt «akebrett» og er med på vei til stranda. Plutselig hylar Maja med den tynneste babystemmen: -Ulven og Nøkken er bak meg! Hun sperrer opp øynene, med et redd uttrykk over ansiktet. Max reiser seg opp og speider utover rommet med et strengt ansikt. Han rynker med brynene og sier med mørk stemme: - Jeg kan stange Ulven og Nøkken. Han går ut av akebrettet, går mot Maja og stryker henne over kinnet og sier med mild stemme:

-Baby. Så snur han seg, lener kroppen litt fremover, og tar faste skritt mot reolen som står i rommet. -Knus! Knus! sier han mens han dunker med hånden på siden av reolen. Maja roper til ham med en tynn baby stemme: -Den er der borte! Den er der borte! Hun peker mot vinduet og Max titter med et forskrekket uttrykk i ansiktet dit hvor hun peker og sier: -Ååhh! Han lister seg bortover mot vinduet, stopper litt, strekker armene ut til begge sider og sier: - Knuse! mens han dunker begge håndflatene i vinduet. Han snur seg mot de andre og ler høyt. Maja klapper med hendene og lager glade babylyder.

4.2.1. Baby- Maja.

I *Til stranda i akebrett*, holder Maja rollen under hele leken. Da jeg gikk igjennom mitt datamateriale, ble jeg mektig imponert over Majas prestasjon i leken. Hun går virkelig inn med hele seg i rollen som baby. Hele hennes kropp endrer seg, og det virker som på meg at hun tar rollen som baby alvorlig. Som Baby-Maja transformerer hun stemme, ansiktsuttrykk og kropp. Hun er virkelig en baby. Ifølge Sæbø (2010, s.53) kan man i slutten av to årsalderen se at barnet tar roller i både person og handling i en enkel form. Jeg forstår dette slik at barn i denne alderen kan ta roller som er enkle å inneha som for eksempel en baby, en hund eller katt. Dette er roller som kanskje ikke er så krevende å utføre, da disse rollene kanskje ikke krever så mye kunnskap om hvordan man skal agere når man utfører rollen. I Majas tolkning av å være baby, vil jeg si at hun utførte en for så vidt enkel rolle på en avansert måte. I rollen som Baby-Maja brukte hun hele kroppen, fra topp til tå. Når Baby-Maja var lei seg, kunne jeg se det på hele ansiktet og hun kombinerte både stemme og ansiktsuttrykk sammen når hun spilte ut denne følelsen. Når hun var sint, brukte hun hele kroppen til å spille ut følelsen. Hun satt i stolen med hodet bakover med øynene igjen. Bein og armer beveget seg på en måte som gjorde at det var tydelig at denne babyen virkelig var sint. Det var spennende å følge med på Baby-Maja og hvordan hun med hele kroppen og lyder kommuniserte i leken at hun ikke var fornøyd.

Løkken (2005, s. 31) påpeker at toddlerkroppen er i seg selv lekens viktigste aktør. Jeg forstår dette slik som at de yngste barna i barnehagen er gode til å formidle gjennom sin kropp samtidig som de leser hverandres kroppslige uttrykk. De yngste barnas lek behøver ikke inneholde mange verbale uttrykk for at den skal bidra til at barna samhandler seg imellom. Jeg synes at i *Til stranda i akebrett* er et godt eksempel på akkurat dette. Maja benytter seg mye av kroppen når hun skal spille ut de følelsene hun har i rollen som Baby-Maja og de andre barna leser hennes kroppslige uttrykk. Ifølge Løkken (2004, s. 17) har de yngste barnas sosiale omgang også et kroppslig utpreget grunnlag og hun peker på at de kroppslige samhandlingene barna seg imellom er like fullt meningsfull og intensjonal. Gjennom den dramatiske leken i denne fortellingen kommuniserer barna seg imellom kroppslig. Max gir henne melk og sier de må til stranda og Marius som har stått litt på sidelinjen og observert kommer med en stol til Maja. Det virker på meg som om han forsto hva det var Baby- Maja trengte for at hun skulle bli glad igjen. Det er fasinerende å se hvor kyndige barna er på å lese hverandres kroppslige uttrykk.

Flemming Mouritsen (1987, I Lindqvist, 1997, s. 85) mener at barn forteller gjennom å leke og han peker på at barn opptre på forskjellige fortellerplan samtidig når de leker, ved at de både kan være

iscenesettere, skuespillere og fortellere. I *Til stranda med akebrett* beveger barna seg på forskjellige fortellerplan med det å gå inn i rolle. Maja har flere roller enn den ene med at hun er Baby-Maja. Hun tar rollen som regissør i form av at hun delte ut roller i begynnelsen av leken, jeg og Max ble mammaer og hun selv baby. Hun tok baby rollen når hun var Baby -Maja og hun hadde en rolle som forteller. Forteller rollen tok hun da i den form av at hun gjennom Baby-Majas følelser lager en fortelling som leken dreier seg rundt. De andre rollene i leken svarer på Baby-Majas uttrykk og lekens handling utvikler seg da som et resultat av Baby-Majas utspill og initiativ.

4.2.2. Omsorgspersonen og beskytteren Max.

I denne lekfortellingen har barna gått inn i tydelige roller i leken. Max viser med hele seg at han er mamma og han prøver å ordne opp for baby Maja så godt han kan ved å hjelpe henne til å slutte å gråte. Han prøver å gi henne melk, slik at hun skal få roet seg ned. Når Max ser at dette ikke hjelper prøver han å finne andre løsninger. -*Hun må gå til stranda*, sier han. Jeg undrer meg over hvorfor han foreslår stranden som et sted å dra til. Er stranden et sted som Max forbinder med glede? Det kan være mange faktorer som spiller inn på hvorfor Max velger at de skal dra på stranden. Gjennom den dramatiske leken gjensker barn reelle handlinger (Sæbø, 2010, s.52). Kan det være at Max forbinder et strandbesøk med noe som har gitt ham glede tidligere i livet? Er det derfor han foreslår at Maja trenger å dra til stranden? Og vil Maja bli glad og slutte å gråte da?

I den dramatiske leken kan barn ta roller hvor en annen persons handlinger har gjort inntrykk på deres liv (Guss, 2015, s.41). I rollen som mamma viser Max omsorg for babyen Maja. Mamma rollen er en rolle som står ham nær og det er en kjent rolle å ta, siden han har en mamma i sitt liv. Siden Max er en gutt kan det tenkes at han ville valgt en rolle som pappa, om han skulle ha valgt rollen selv. Da en pappa kanskje er noe han ville identifisert seg med, med tanke på kjønn. Men i denne lekfortellingen er han virkelig en mamma. Han er mamma som viser omsorg for baby Meggie, samtidig som han bryter en typisk kjønnsstereotypisk omsorgsrolle ved at han tar på seg beskytter rollen. Vygotskij (1995, s. 15) peker på at barn allerede i tidlig alder utfører kreative prosesser og at disse best kan sees i barnets lek. Vygotskij (1995) mener at gjennom leken så viser barn ekte og autentiske kreativitet ved at de forestiller seg at de er noe annet enn det de egentlig er. Jeg vil si at mamma-Max er et godt eksempel på en ekte og autentisk kreativitet hvor Max begir seg inn i en rolle som bryter med hvilket kjønn han er og at han gir mammarollen flere egenskaper enn det som er typisk. Max viser evnen til å gestalte en rik mammarolle, som også inneholder tradisjonelt «maskuline» verdier, som å gå ut i «striden» og fysisk beskytte familien mot ytre fiender. Mammarollen er for de fleste også en omsorgsperson, noe Max viser siden jeg opplever det som om

at han virkelig bryr seg om Baby-Maja. Han vil gjerne gjøre det godt for henne og han vil også beskytte henne i det øyeblikket Baby-Maja uttrykker at det er fare i nærheten.

I mine refleksjoner rundt Max rolle i denne fortellingen, finner jeg også at kroppen er sentral i barnas uttrykk i den dramatiske leken og jeg finner det interessant å se hvordan Max veksler fra å være omsorgsperson til beskytter. Før Max inntar rollen som beskytter viser han også Baby-Maja omsorg ved at han først går mot henne, stryker henne på kinnet og sier: *-Baby*. Hele hans kropp og ansiktsuttrykk endrer seg til en mer beskyttende holdning når han skal gå over til rollen som beskytter. Han viser tydelig med kroppen at han vil beskytte Baby-Maja fra Ulven og Nøkken. Krogstad (2005, s.93) peker på at de yngste barna gjerne uttrykker seg mer spontant seg imellom med ikke-verbale ytringer enn hva som er tilfelle hos større barn og voksne. Det er tydelig å se de ikke-verbale ytringene i denne fortellingen. Max forandrer seg fra «myk» omsorgsperson til fysisk å beskytte babyen mot ytre fiender, og det er kroppen hans som forteller meg at han nå skal beskytte Maja. Han bøyer den fremover og går med faste skritt mot fienden han skal beskytte henne mot. Selv om Max verbalt uttrykte at han skulle *-stange ulven og Nøkken*, er det gjennom kroppen den tydeligste vekslingen i rollen skjer. I *The arts Curriculum*, skriver Ross (1978, s. 66-67) om det han kaller media. Media kan være ulike materialer som finnes rundt oss. I denne oppgaven kan media være leker, møbler og alt som finnes rundt oss på basen, men jeg ser også kroppen som et medium. I *Til stranden med akebrett* er det kroppen som er det tydeligste uttrykksmiddelet for å skape denne leken.

Selv om det kroppslige uttrykket er sentralt i *Til stranda med akebrett*, har også ordene en betydning. Sammen med den kroppslige gestaltningen bidrar også ordene til å tydeliggjøre den dramatiske leken. Max forteller at han skal *stange* Ulven og Nøkken, og han sier *knus!* når han bekjemper de usynlige deltakerne i leken. Det kan tenkes at Max henter disse begrepene fra eventyret om de tre Bukkene Bruse, slik det er gjengitt i Asbjørnsen og Moes samlede eventyr hvor den største bukken roper til trollet:

-Ja, kom du! Jeg har to spjut, med dem skal jeg stinge dine øyne ut! Jeg har to store kampestene, med dem skal jeg *knuse* både marg og bene! sa bukken. Og så røk den på trollet og stakk ut øynene på ham, slo sund både marg og bein, og *stanget* ham utfor fossen, og så gikk den til seters (Eventyrbiblioteket, 2002, s. 76).

Jeg benyttet meg også av begrepene *knuse* og *stange* under mine formidlinger av eventyret. Ser Max seg selv som bukken når han går inn i rollen som beskytter? Er det derfor han sier han skal *stange* og *knuse*? Vygotskij (1995, s. 15) mener at barnets lek er noe mer enn en enkel erindring av noe de har

opplevd tidligere og at leken er en kreativ bearbeiding av opplevde inntrykk og ulike versjoner av eventyrformidlingen. Gjennom lek skaper barnet en ny virkelighet som tilsvarer barnets egne behov og interesser, ved at det kombinerer impulsen og fantasien. Max beskytter rolle kan være et godt eksempel på dette. Max forhandler sin rolle som mamma ved at han gjennom kroppsholdningen viser til den store bukken Bruses kamp og seier over trollet, han bruker fantasien til å veve rollene sammen. Guss (2015, s. 35) viser til lingvistisk bevissthet og mestring når barn iscenesetter gjennom sin rollefigur. Max viser dette ved at han henter frem kjente fraser fra eventyret som han tar i bruk i leken. Jeg undrer meg også over om Max ser den største bukkens rolle som en form for beskytter, siden den i eventyrets verden kan tolkes som om at bukken seirer over det onde og det onde symbolsk fortjener å dø.

4.2.3. De «usynlige» rollene: Ulven og Nøkken.

De rollene som jeg har valgt å kalle de «usynlige» rollene, er det de fiktive karakterene fra fortellingene som jeg har presentert gjennom eventyrstunden, som har fått. Ulven og Nøkken er ikke fysisk til stede i rommet, men lever i *lekerommet*. Sæbø (2010, s. 53) beskriver *lekerommet* som et sted hvor barn omskaper verden ved hjelp av fantasien. I lekfortellingen *Til stranda med akebrett*, er det fortellingen som barna forteller gjennom den dramatiske leken som er et *lekerom*. I *lekerommet* lever både de synlige og usynlige rollene i leken. Ross (1978, s. 71) skriver at vi hele tiden bruker vår fantasi til å bringe våre indre og ytre realiteter til en meningsfull sammenheng. Det kan tenkes at Maja på en måte bearbeidet de fortellingene jeg hadde introdusert de for i prosjektet, ved å trekke de inn med kjente rollefigurer fra sitt liv for å finne en meningsfull sammenheng på det hele. Syntes Maja at Ulven og Nøkken var skumle? Eller tok hun de med i leken for å gjøre leken mer spennende? Felles for Ulven og Nøkken er at de er «motstandere» i de eventyrene barna har hentet disse rollefigurene fra. Ulven er grisenes motstander i eventyret om de tre små griser ved at han skal spise grisene og Nøkken er jentas motstander i Jenta og Nøkken ved at han har tatt Lillebror. Det kan tenkes at Maja henter inn disse rollefigurene for å skape spenning i leken og at hun vil vinne over motstanderne slik det gjøres i eventyrene. Det å avverge fare er jo en av de vanligste handlingsplanene vi finner i barns lek (Lindqvist, 1997, s.83) og det kan tenkes at Maja fletter inn Ulven og Nøkken for at lekens fortelling skal oppnå et spenningsmoment slik det er i de fortellingene barna har erfart gjennom dette prosjektet. Ifølge Handagard (2005, s. 79 & 83) er reisen et av favorittmotivene i barns lek, akkurat som i eventyret. Vi må ut på en reise i det ukjente og for å nå reisens mål, må man bekjempe farer og løse problemer på veien. I *Til stranda med Akebrett*, legger barna ut på en reise og på denne reisen møter de motstandere som ulven og Nøkken og Max må bekjempe de usynlige motstanderne før reisen går videre.

4.3. Gjenstand.

I denne delen vil jeg presentere den neste kategorien: gjenstand. Jeg har valgt å presentere to forskjellige lekfortellinger. Den første er *Ikke hopp i vannet mitt!* som viser hvordan barna bruker gjenstandene helt konkret for hva gjenstanden representerer. Den andre lekfortellingen, *Jeg ha diamant!* viser hvordan barna bruker gjenstander gjennom en symbolsk handling og hvordan de gir liv til gjenstanden basert på deres tidligere opplevelser. Jeg vil drøfte fortellingene med begrepet gjenstand som perspektiv og ta i bruk relevant teori.

4.3.1. Vannet, diamanten og gullsteinen som gjenstand.

Den første fortellingen *Ikke hopp i vannet mitt!* er hentet ut fra en hendelse som oppsto etter en eventyrstund, hvor jeg hadde formidlet fortellingen om Jenta og Nøkken. Vi er ute i den andre uken av prosjektet og barna har vært med på mange eventyrstunder. Barna leker ut fortellingen om Jenta og Nøkken i samspill med scenografien. Vi befinner oss i det grønne rommet, og gjenstandene barna har tilgjengelige er vannet til Nøkken i form av det malte lakenet, den røde diamanten og gullsteinen. I denne fortellingen er Mie (2,5), Maja (3) og Max (2,5) aktører.

Ikke hopp i vannet mitt!

Maja, Max og Mie befinner seg i det grønne rommet sammen med meg. Jeg har latt de få leke med noe av scenografien til fortellingen om Jenta og Nøkken. Max sitter og ser litt på jentene som er i full gang å leke. Plutselig tar Mie sats og hopper ut på duken. Hun står midt utpå, midt i alt det malte vannet og hun begynner å hoppe opp og ned. Maja setter seg i ringen der hvor Nøkken pleier å stå og sier mens hun titter på Mie: -Mamma Nøkken jeg. Mie hopper bort til henne og blir stående der å hoppe opp og ned, hun bare ser på Maja. Maja sitter på knærne og begynner å gyng litt frem og tilbake, som om hele kroppen hennes rir på bølger på havet.

-Mie være pappa Nøkk, sier Mie til Maja, mens hun fortsetter å hoppe.

Mie hopper og hopper, det er nesten som at jeg ser vannet sprute rundt beina hennes. Maja gynger fortsatt frem og tilbake og sier med en mørk og streng stemme:

-Ikke hopp i vannet! Mie fortsetter hoppingen. Maja sier det igjen: -Ikke hopp i vannet! Mie setter seg ned, men reiser seg raskt opp igjen for å hoppe litt lenger vekk fra der hvor Maja sitter. Hun hopper og hopper og roper ut: -Det er mere vann!

Maja sier til Mie igjen, med en enda mørkere og strengere stemme:

-Ikke hopp i vannet mitt!

Max som har stått litt på utsiden og sett på hva de to jentene gjør kommer nå ut i vannet med diamanten og gullsteinen i hånden. Han gir de til Maja. Mie fortsetter å hoppe og Max legger seg ned på magen og begynner å åle seg rundt som om han svømmer i vannet.

Maja roper med streng stemme til Max som svømmer rundt: -Du får ikke Lillebroren din! Så reiser hun seg opp og begynner å hoppe sammen med Mie.

– Nå er det din tur til å være Nøkken, sier hun til Max som setter seg i ringen og brøler ut med en mørk stemme: -Woæææ!

4.3.2. Med diamant og stein som inngangsbillett.

Gjennom den dramatiske leken kan barn gjenskape reelle handlinger de kjenner fra før av, som for eksempel å spise eller drikke. Til å begynne med er den dramatiske leken avhengig av gjenstander som representerer handlingen som skal utføres (Sæbø, 2010, s. 52). Jeg synes at fortellingen *Ikke hopp i vannet mitt!* er et godt eksempel på hvordan barn bruker den konkrete gjenstanden for å utføre den handlingen som ønskes. Max gir gullsteinen og diamanten til Maja når hun spiller rollen som mamma Nøkken. Det kan tenkes at Max som hele tiden stod litt på utsiden og observerte det hele ønsket å hjelpe Mie, og at det var derfor han ga Maja gjenstandene. I fortellingen om Jenta og Nøkken er det jo de ulike gjenstandene som hjelper Jenta til å få tilbake lillebroren sin. Gjenstandens betydning i den dramatiske leken spiller en rolle i seg selv. Det er gjennom å bruke gjenstandene at Max skaper et vendepunkt i leken. Når Maja mottar diamanten og gullsteinen er det akkurat som om hun slipper rollen som mamma-Nøkken og blir med på Mies hopping i vannet i istedenfor. Det ble da et vendepunkt i leken hvor roller ble byttet om, og det var gjennom kraften fra gjenstandene at det hele skjedde. Dag Øystein Nome (2017, s.7) viser til gjenstanders betydning som inngangsbillett. I *Ikke hopp i vannet mitt!* bruker Max gjenstandene for å bli med i leken. Han hadde på forhånd stått litt i utkantet av leken og observert jentene, men ved å bruke gjenstandene som inngangsbillett ga det ham mulighet til å bli deltaker i leken. Gjenstandene hjalp Max å bli deltaker i leken som jentene allerede hadde påbegynt. Det var som om gjenstandene er materielle aktører i leken og fortalte ham hva han skulle gjøre for å bli deltaker.

4.3.3. Et gyngende samspill.

Gjennom leken benytter også Maja seg av gjenstandene, ved at hun satt seg i ringen der hvor Nøkken vanligvis står når fortellingen har blitt fortalt. Jeg ser det slik at ringen til Nøkken hjelper Maja å gå inn i rollen som mamma-Nøkken, når hun sitter i den. Hun beveger kroppen med en gyngende frem og tilbake bevegelse. Jeg har i etterkant undret meg over hvorfor Maja beveget seg på denne måten.

Kan det ha en sammenheng med at hun på liksom sitter i vannet? Har hun tidligere gjort seg erfaringer med vann som gjør at hun utfører disse gyngende bevegelsene? Eller er det hennes møte med fortellingen om Jenta og Nøkken som gjør at hun gynger frem og tilbake? Ross (1979, s. 71) viser til viktigheten av å skape indre bilder og skriver at vi hele tiden bruker vår fantasi til å bringe våre ytre og indre realiteter til en meningsfull sammenheng. Kan det være at Maja tok i bruk sine indre bilder av å skape en sammenheng mellom det å befinne seg i vann og rollen hun tok som mamma-Nøkken? Er det vannet som gjenstand som gjør at Maja henter frem disse gyngende bevegelsene, hun en gang før har kjent på kroppen? Nome (2017, s. 9) beskriver hvordan «gjenstander skaper nye måter å bevege seg på», og at gjenstander som benyttes i lek kan være en forlengelse av barnets egne hender. Nome (2017, s. 9) benytter seg av begrepet *translasjoner* som skjer mellom gjenstander og barnet og at de gjør hverandre like. I Majas lek som mamma-Nøkken ser vi at vannet og Maja skaper en translasjon, de samspiller. Majas kropp blir en del av vannet og vannet blir en del av Maja. Maja gir liv til vannet ved de gyngende bevegelsene hun utfører i leken.

4.3.4. Vannet og impulsen til å hoppe.

I Ikke hopp i vannet mitt! hopper Mie seg gjennom hele den dramatiske leken. Det er akkurat som om vannet forteller henne at her kan du hoppe. Gjenstanden, som i dette tilfellet er vannet, fungerer som en impuls som gjør at Mie vil hoppe. Impulsen er beskrevet som en kreativ igangsetter og kan være et resultat av et barns tidligere inntrykk og opplevelser (Sæbø, 2010, s. 80). I barns lekekultur inngår det å hoppe og plaske i vann og som pedagog har jeg selv vært ute en regnværsdag og de mange vanddammene som samler seg, er ofte fylt med hoppende barn. Jeg tolker det dit hen at Mies tidligere erfaringer med vann, gir henne en impuls til å ville hoppe i vannet. Hoppingen kan beskrives som en uttrykksfull handling, som settes i gang når Mie møter vannet som gjenstand. Det oppstår også her translasjoner mellom Mie og vannet, og sammen skaper de bevegelser i leken. Guss (2015, s.34) peker også på at barn som leker og har gått i en rolle viser en evne til musikalitet. Guss mener at barna ofte kan bevege seg rytmisk og i dansende mønstre gjennom sine rollefortolkninger. Jeg undrer meg over om også gjenstandenes betydning i barnas lek også gir barna en impuls til rytmiske og dansende mønstre. Når Mie hopper i vannet lager kroppen hennes en rytmisk bevegelse, ved at den går opp og ned gjentatte ganger. Kroppen lager også en lyd i form av dunket fra føttene hennes når hun treffer gulvet og lyden kan minne om en tromme, man sitter og slår på og følger en rytme. Dun, dunk, dunk, hører jeg når føttene treffer vannet og samspillet mellom kroppen og gjenstandene kommer til live gjennom dunkene i gulvet.

4.3.5. Fra gulrot og diplomann til lillebror og diamant.

Den andre lekfortellingen *Jeg ha diamant!* er hentet ut fra Max og Majas spontane lek. Det er etter frokost og flere av barna på basen er i full gang med å leke. Max og Maja befinner seg på det grønne rommet og er i gang med å leke. Vi har enda ikke hatt noen eventyrstund denne dagen og vi befinner oss i prosjektets fjerde uke. Leken er godt i gang og jeg har plassert meg på utsiden av leken. Denne hendelsen ble ikke fanget av videokamera, siden den var så spontan fra barnas side. Som observatør har jeg tatt med meg notatblokken og noterer ned det hele. De gjenstandene barna har med i denne fortellingen er: en diplomann, en leke gulrot og stolene som står i rommet. Stolene er plassert på samme måte som i *Til stranda med akebrett*. I denne fortellingen er det Max (2,5) og Maja som er aktører.

Jeg ha diamant!

Max og Maja har samlet sammen mange stoler i et hjørne og satt de med setene mot hverandre og de sitter i hver sin stol.

-Har du tatt lillebroren min? Spør Maja mens hun titter på Max. Han setter opp et strengt uttrykk i ansiktet og luter kroppen litt fremover og sier med mørk stemme: -Jeg ha diamant! Maja spretter ut av stolen og løper bort til duplokassa hvor hun finner en diplomann med en rød bukse, som hun gir til Max og sier: -Her er rød diamant. Max tar imot «diamanten» og gir henne en lekegulrot tilbake og svarer med den mørke stemmen: -Her er lillebroren din. Maja tar imot «lillebroren» og klemmer den godt inntil kroppen og går ut av rommet. Max følger etter henne og spør: -Skal vi være venner?

Fra omtrent to-års alder har barn utviklet en objektpermanens som gjør de i stand til å huske ting og personer som ikke er til stede (Guss, 2015, s. 41). Maja og Max viser denne evnen ved at diplomannen blir en diamant og gulroten blir til lillebror. Gjennom et indre bilde på hva de tidligere har opplevd får gjenstandene en ny betydning. Det indre bilde skaper en impuls slik at gjenstandene fungerer som et symbol på den virkelige gjenstanden. Når Maja henter en diplomann og gir til Max, er den et symbol på den røde diamanten hun husker fra fortellingen om Jenta og Nøkken. Jeg har gjort meg tanker på om det var ved en tilfeldighet at diplomannen hadde rød bukse? Det kan tenkes at Maja valgte akkurat denne til diamant på bakgrunn av at den har på seg en rød bukse. I det hun skal gi den til Max sier hun: -Her er rød diamant, og for meg virker det som om hun valgte denne diplomannen for at buksen var rød. Maja gjengir det Max sa at han ville ha, men hun legger også til detaljen om at diamanten er rød, for hun vet fra sine erfaringer fra fortellingen så er det en rød diamant Nøkken vil ha. Max godtar diplomannen som diamant, og han tar den imot. Max viser en evne til å transformere diplomannen til diamant ved at han tar den imot og i gjengjeld gir han Maja

lillebror. Ifølge Peter Slade (1954, I, Guss, 2015, s.30) er barn i stand til å fremstille indre forestillinger gjennom gjenstander. Gjennom en plastgulrot gir Max liv til rollen lillebror. Denne gjenstanden spiller en viktig rolle i barnas lek og hjelper lekens handling til å gå videre.

I *Jeg ha diamant!* kan jeg se den projiserte leken tydelig ved at Max og Mie tar i bruk gjenstandene symbolsk i leken. Slade (1954, I Sæbø, 2010, s. 46) viser også til den personlige leken, som blir mer synlig når barnet utvikler seg mer fysisk-motorisk. Han mener at den projiserte leken og den personlige leken beriker og utfyller hverandre og jeg kan se at disse to formene for lek gjør akkurat dette i *Jeg ha diamant!* Max bruker sine kroppslige uttrykk gjennom leken når han sier til Maja at han skal ha diamant, ved at han luter kroppen fremover og har en streng mine i ansiktet. Ifølge Slade (1954, I Sæbø, 2010, s. 46) domineres leken av barnas bruk av gjenstander frem til de er fem år, men i denne lekfortellingen finner jeg både projisert- og personlig- lek er like mye representert. Maja godtar gulroten som lillebror og viser den omsorg som om den skulle vært en lillebror på ekte og hun benytter seg av kroppslige uttrykk når hun viser omsorg for lillebror.

Ifølge Lindqvist (1997, s. 78) er leken et dynamisk møte mellom barnets indre tanker og følelser, og den ytre virkeligheten. Når Maja får lillebror, henter hun frem en følelse hun kanskje har kjent på ovenfor noen andre i sitt virkelige liv. Denne følelsen veves inn i leken ved at hun klemmer lillebror tett inntil seg. Gjennom den symbolske handlingen ved at hun fikk tilbake lillebror ser jeg også her at gjenstanden har en påvirkningskraft på leken og hjelper handlingen i leken videre. Gjenstandene er medskapere til lekens handling og barna bruker gjenstandene som et medium til å uttrykke seg gjennom leken.

4.4. Fortelling.

I denne delen vil jeg presentere en lekfortelling som også er hentet fra barnas spontane lek, som jeg har kalt *Nå kommer jeg og tar deg!* Hendelsen som lekfortellingen er basert på, oppsto en ettermiddag i prosjektets fjerde uke, hvor vi akkurat var ferdig med fruktstunden og bleieskiftet var i gang. Jeg står ved kjøkkenbenken og rydder opp. Vi befinner oss i stuen og barna er godt i gang med å leke. Den dramatiske leken i denne fortellingen, beveger seg over to av rommene på basen, stuen og det rosa rommet. *Nå kommer jeg og tar deg!* er drøftet med begrepet fortelling som perspektiv og i denne lekfortellingen er det Maja (3), Max (2,5) og Mie (2,5) som er aktører.

Nå kommer jeg og tar deg!

Maja sitter på akesklia og Mie står bak henne og venter på at hun skal ake ned. Max står ved siden av akesklia og roper ut med mørk stemme: - Jeg er den største Bukkene bruse som skal til seters å spise mat. Nå kommer jeg og tar deg! Han har rynkede bryn og en streng stemme. Begge hendene har han plassert i siden på kroppen. Maja aker ned med et hyl, med Mie hakk i hel. De setter i gang å løpe inn mot det rosa rommet og Max kommer løpende etter. Jentene setter seg inn i kuben og Max begynner å trekke et bord inntil kuben og setter seg så inn sammen med jentene. Mie begynner å synge høyt: -mememememememememe. Alle tre sitter slik i en ring i noen minutter og lytter til Mies sang, mens de vugger litt frem og tilbake. Etter litt fyker alle tre ut av kuben igjen og Max roper: -Kom vi løper! Alle tre løper ut mot akesklia igjen og Max synger mens han løper: -Lille bukken bruse trippet over trollebru.

4.4.1. Barnas egen fortelling.

Gjennom leken dramatiserer og tolker barna sine opplevelser og gir de liv. En historie blir fortalt og lek og fortelling hører nært sammen (Lindqvist, 1997, s. 80). *Nå kommer jeg og tar deg!* er et godt eksempel på dette. I leken starter Max fortellingen ved å kunngjøre at han er den største bukken som skal til seters og spise mat. Han henter frem kjente begreper fra eventyret om bukken Bruse, som han benytter seg av i leken til å lage sine egne replikker: «-hvem er det som tripper på min bru? skrek trollet. -Å det er den mellomste bukken Bruse som skal *til seters* og gjøre seg fet, sa bukken.» (Eventyrbiblioteket, 2002, s. 74). Jentene følger Max kunngjøring og lekens fortelling bygger seg rundt dette. Sæbø (2010, s. 55) og Guss (2015, s.40) peker på at vi kan finne dramaet og teaterets fire grunnelementer i den dramatiske leken. I *Nå kommer jeg og tar deg!* kan man se de fire grunnelementene og jeg tar meg tid til å oppsummere. Max, Mie og Maja har tatt ulike roller i leken som representerer grunnelementet figur. Grunnelementet rom kan vi se ved at de har funnet seg et

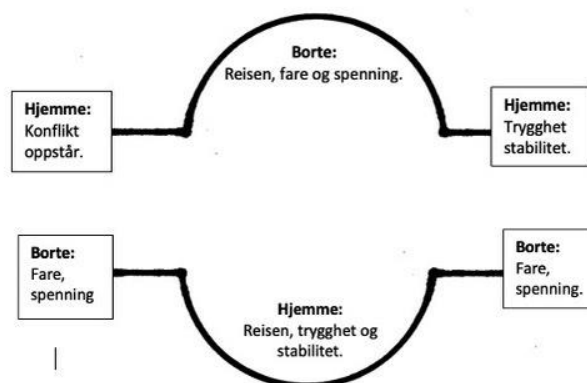
sted hvor handlingen i leken foregår og i denne fortellingen strekker stedet seg over to steder, både stua og det rosa rommet. Stedet er ikke uttrykt verbalt i denne fortellingen av noen av barna, men et sted kan også uttrykkes ved at de tar i bruk gjenstander som akesklia, bordet og kuben som fungerer som rekvisitter når de leker. Elementet tid fremstilles symbolsk ved at de i denne fortellingen er våkne og løper rundt. Det kan tenkes at det da er dag, for i eventyret som lever i leken er det jo dag når bukkene skal gå over brua for å komme til seteren. Det siste grunnelementet fabel, er det elementet som er mest spennende å se på i denne hendelsen og som er av stor betydning til denne oppgaven. Fabel representerer den handlingen som utspiller seg i den dramatiske leken, selve grunnfortellingen (Guss, 2015, s.40-41). *Nå kommer jeg og tar deg!* er en blanding av de fortellingene som barna har blitt fortalt gjennom eventyrstundene og de erfaringene de allerede har med seg. Eventyret om de tre Bukkene Bruse, ligger som en grunnfortelling i den dramatiske leken og sammen med den tar de med seg tidligere opplevelser. Barna skaper en egen fortelling gjennom leken og viser en fortellers forestillingsevne og intuisjonen om en fortellerstruktur som de tidligere har erfart gjennom eventyrstunden (Guss, 2015, s.35).

4.4.2. Hjemme-Borte-Hjemme eller Borte-Hjemme-Borte?

I leken finnes allerede de estetiske og kulturelle uttrykksformene som fortelling og drama. *Nå kommer jeg og tar deg!* er barnas egen fortelling fortalt gjennom den dramatiske leken. I leken finnes det en handlingsplan for lekens handling og roller. Handlingsplanen er gjerne noe barna har konkrete erfaringer med i leken (Lindqvist, 1997, s. 83). I *Nå kommer jeg og tar deg!* kan vi se at barna tar i bruk kjente handlinger de allerede har en erfaring med fra før. Max er den største bukken Bruse og viser med både kropp og stemme hvordan han skal spille ut rollen som den store bukken da dette er et eventyr han så mange ganger har hørt før. Som tidligere nevnt er den aller vanligste handlingsplanen i barnas lek å avverge fare (Lindqvist, 1997, s. 83). Maja og Mie viser dette i lekfortellingen ved at de aker ned sklia og løper bort fra området de befant seg i. Det kan tenkes at jentene ble skremt av Max rolle som bukken som snakket med trollet, og ville bort derfra. Det å avverge fare har en sammenheng med folkeeventyret og dets grunnleggende problematikk om det farlige og truende i tilværelsen (Lindqvist, 1997, s. 83). Folkeeventyrene er bygd opp og har den samme strukturen og formen som gjør den gjenkjennbar, hjemme-borte-hjemme (Handagard, 2005, s. 79 & 83). Jeg vil prøve å forklare folkeeventyrets oppbygging ved å vise til eventyret om de tre bukken Bruse. Bukkene drar ut fra hjemme og på en reise når de skal til seters. På reisen, som da er representerer borte, møter de et troll og står ovenfor en fare. Når alle bukkene har kommet seg trygt over brua og den største bukken har tatt trollet av dage, kommer de til seters, som da representerer

hjemme. Hjemme behøver ikke være det samme hjemme som i begynnelsen av eventyret, men omtales som hjemme i den form av at seteren er et trygt sted å være.

Jeg vil gå litt nærmere inn på *Nå kommer jeg og tar deg!* for å se på formen i barnas lekfortelling. Leken starter ved akesklia og her møter barna på en fare med det samme. Faren de møter er at Max spiller den store bukken Bruse som snakker med trollet. Dette gjør at barna nå må legge ut på en reise. De rømmer av gårde og inn i kuben. Kuben vil jeg karakterisere som et fristed fra faren de møtte ved akesklia og her virker det trygt og godt å være. Barna virker harmoniske og sitter og lytter til sangen som Mie fremfører. Da de var ferdige i kuben, vendte de tilbake til akesklia, det stedet hvor de først møtte på fare. I denne analysen av *Nå kommer jeg og tar deg!* finner jeg at det grunnleggende mønsteret som folkeeventyret inneholder ikke er like synlig. Det som jeg finner likt er at barna legger ut på en reise, men at reisen fører de hjem istedenfor bort som er vanlig i folkeeventyret. Så jeg vil derfor konkludere jeg med at i *Nå kommer jeg og tar deg!* er forløpet i handlingen borte-hjemme-borte. Det som er utslagsgivende for denne tanken hos meg er når Max løper ut av kuben så synger han «-Lille bukken Bruse.» Slik jeg tolker dette, betyr det da at det hele starter på nytt og at barna igjen er på vei til det stedet hvor de først møtte fare, det stedet hvor Max startet lekfortellingen med at han var den største bukken Bruse. Jeg finner støtte i disse tankene hos Sutton Smith (1981, i Lindqvist, 1997, s. 83) som påpeker at mønsteret fra folkeeventyr også finnes i barnas fortellinger, men at formen på barnas fortellinger ikke er like satt som hos folkeeventyret. For å visualisere disse tankene, har jeg laget en figur som både viser folkeeventyrets oppbygging og hvordan jeg har tolket barnas egen fortelling.



Figur 9: Eget bilde, Borte-Hjemme-Borte.

Den store forskjellen på disse to figurene er at i folkeeventyret så starter eventyret flatt og spenningen bygger seg opp til en topp underveis i eventyret. Helt til vi når slutten og man er hjemme igjen. Buen markerer toppen, vendepunktet i eventyret og det er her spenningsmomentet skjer.

I barnas fortelling så starter man på spenningstoppen, mens man underveis i handlingen flater ut, til man så går tilbake igjen til et nytt spenningsmoment. Derfor er buen speilvendt i illustrasjonen av oppbyggingen i barnas lekfortelling.

4.4.3. En lekfortelling basert på tidligere erfaringer og opplevelser.

Jeg kan beskrive Max som fortelleren i lekfortellingen, siden leken dreier seg rundt hans utsagn. Maja og Mie følger Max ved at de hylr og setter utfor akesklia. Man kan nesten kjenne på spenningen dem imellom. Om jentene er redde for den store bukken eller ikke, kan jeg ikke svare på, men at det er noe spennende med det hele er helt klart. Maja hylr i det hun aker ned. Jeg undrer meg på om hun er redd Max eller er det slik at hun forestiller seg at trollet er der? Det kan virke som om at jentene rømmer fra noe, men er det Max? Når de sitter i kuben, godtar jo jentene at Max også sitter der. Olaussen (2015, s. 68) skriver at indre bilder også kan forstås som bilder som omfatter følelser, lyder, lukter og smaker. Det indre bildet kommer til live gjennom en uttrykksfull handling, ved at Maja hylr i det hun setter utfor sklia og at begge jentene løper inn på det rosa rommet. Det virker som om det er en blanding av følelser som kommer til uttrykk når dette skjer. Jentene virker både redde, samtidig som de fryder seg.

Da barna kommer inn i det rosa rommet, setter jentene seg i kuben, mens Max begynner å skyve et bord mot kuben før han setter seg inn sammen med jentene. Det virker som om han hadde en annen intensjon når de kom inn i det rosa rommet enn det jentene hadde. Hva var det egentlig Max ville med å skyve bordet inntil kuben? I eventyret om de tre bukkene Bruse, må bukkene over en bru for å komme seg til seteren. Det kan tenkes at Max hadde en ide om å skape broen når han skjøv bordet inntil kuben, og at kuben da for ham representerte seteren hvor alt var trygt og bukkene kunne spise mat. Det kan virke som om jentene hadde til hensikt å komme seg i sikkerhet fra trollet, ved at de satt seg i kuben med en gang. Bordet, eller broen, hadde antakelig ikke den samme betydningen for jentene som den hadde for Max. Etter at de alle tre har lyttet til Mies sang, er det som om et usynlig samspill barna imellom er til stede, de vet på en måte hvor veien videre skal gå uten at de ytrer et eneste ord. De ser på hverandre og leser hverandres kroppsspråk og når de reiser seg for å løpe ut av kuben er det som om kroppene deres allerede har fortalt hverandre hva som skal skje. Max sier riktignok: *-kom vi løper!* Men det er ikke før de alle tre står oppreist og er på vei ut av kuben. Max begynner da å synge en velkjent sang som vi så mange ganger har sunget før, sangen om de tre bukkene Bruse. Dette gjør han på vei mot det stedet hvor hele lekens fortelling startet, akesklia.

Under arbeidet med analysen av datamaterialet merket jeg meg også Mies synging da alle barna satt i kuben. Hun synger *mememememe* og Max og Maja sitter helt i ro og lytter. Hva var det som gjorde at Mie valgte å synge når de satt der inne? Det var akkurat som om Mies sang hadde en beroligende effekt på barna. Kan det tenkes at sangen var noe hun tidligere hadde opplevd som gjorde at hun ville dele dette med de andre? I barnehagen har vi ofte små avbrekk i hverdagen som fylles med pedagogiske aktiviteter sammen med barna og en av disse aktivitetene er sangsamling. Jeg har undret meg over om Mie blandet inn en sangsamling i leken, når hun satt der og sang. Guss (2015, s.35) viser til at barn utøver en kjennskap til virkningen av stemmeregister og stemmeleie, betoning, volum, rytme og tempo, gjennom den vokale og verbale rolleartikuleringen i dramatiske leken. Jeg har gjort meg noen tanker om Mies synging er et forsøk på å teste sin egen stemme når hun sitter der og synger. Når hun synger, går tonene i melodien både høyt og lavt, men holder det samme raske tempoet. Det kan også tolkes at Mies sang understreker en ny fase i leken, ved å markere at de er «hjemme», som de andre barna forstår med kroppen.

Vygotskij (1995, s. 76) trekker frem at barn skaper synkretisk. Med dette mener han at de blander sammen ulike uttrykksformer. I denne lekfortellingen kan jeg se flere eksempler på dette, blant annet ved at Mie synger og at Max både er fortelleren som leken dreier seg rundt samtidig som han er i rolle som den store bukken Bruse. Ifølge Aspeli (1996, s.17) er det å fortelle å dele en opplevelse med andre. Jeg ser også leken som en måte å dele en opplevelse med andre på, siden lek og fortelling står hverandre så nært. Når man forteller, gjør man sine erfaringer tilgjengelig for lytter og det skapes en helhet og en mening i tilværelsen ved at forteller og lytter kan bevege seg sammen ut ifra sin egen virkelighetsforståelse (Aspeli, 1996, s.17). I *Nå kommer jeg og tar deg!* beveger barna seg sammen i en lekfortelling som uttrykkes gjennom deres dramatiske lek. Det er barnas mangfoldige språk som gir form til lekfortellingen hvor kropp og stemme forenes i et samspill. I lekfortellingen opptrer ikke barna for et publikum, men de leker for lekens skyld og det er ingenting annet som er av interesse. De henter inn elementer fra eventyret om de tre bukkene Bruse, samtidig som de gjør det til sin egen fortelling ved at de komponerer sine erfaringer og opplevelser sammen.

4.5. Fortellingen som impuls, en kreativ igangsetter til barnas lek.

Jeg har til nå trukket frem det jeg ser som essensen i mine funn og drøftet dette opp mot relevant teori og jeg vil nå peke på hvordan mine funn viser til et svar på min problemstilling om hvordan fortellingen har kommet til uttrykk gjennom de yngste barnas dramatiske lek. Jeg vil først gå tilbake Malcolm Ross (1978, s. 81) og *The arts curriculum* og min tolkning av denne modellen. Jeg har tidligere nevnt av impulsen i denne oppgaven er fortellingene og at den dramatiske leken symboliserer et skapende arbeid i form av en uttrykksfull handling. Gjennom leken transformerer

barna fortellingene ved å blande sammen impulser fra deres levde liv, og gjør de til sine egne lekfortellinger. Sammen med gjenstandene bruker de kroppen som medium til å utføre uttrykksfulle handlinger. De gjør seg erfaringer og sanser hverandre, Ross (1978, s. 65) peker på at vi må være mottakelige for våre møter med omgivelsene på en sanselig måte og at en sanselig erfaring er noe vi bør ha fokus på slik at vi kan bevare og utvikle våre medfødte uttrykksmåter. De yngste barna er mestere til å møte verden med sansene og disse lekfortellingene er en god beskrivelse av det. Se for eksempel i *Nå kommer jeg og tar deg!* hvor barna leser hverandres kroppslige uttrykk når de igjen skal springe ut av kuben. Gjennom mine funn, ser jeg at fortellingen lever i leken og i de lekfortellingene jeg har presentert finner jeg tydelig spor etter fortellingene som har vært presentert for barna under dette prosjektet. I lekfortelling nummer en: *Til stranda med akebrett*, dukker fortellingen opp i form av de usynlige rollene Ulven og Nøkken. I lekfortelling to: *Ikke hopp i vannet mitt!* lever fortellingen gjennom rollene som mamma Nøkken. I lekfortelling nummer tre: *Jeg ha diamant!* er det barna selv som uttrykker fortellingen om Jenta og Nøkken i sin spontane lek. Og i lekfortelling nummer fire: *Nå kommer jeg og tar deg!* har barna selv laget en egen fortelling som de spiller ut gjennom den dramatiske leken. Det er denne lekfortellingen som viser meg best hvordan barna har tatt imot de impulsene dette masterprosjekt har gitt de og hvordan impulsene har virket som en kreativ igangsetter til deres lek, ved at barna gjennom leken skaper sine egne fortellinger.

4.6. Rolle, gjenstand og fortelling, en sammenligning av lekfortellingene.

Om jeg skal gjøre en sammenligning på alle de lekfortellingene jeg har presentert i dette kapitlet, kan jeg se at jeg finner alle de tre kategoriene jeg har valgt ut i mine drøftinger og analyser av lekfortellingene. I alle hendelsene kan jeg se at barna går inn i roller, de samme rollene går gjerne igjen. Rollen som mamma er representert i to av fortellingene det samme gjelder rollen som baby. Mamarollen er en rolle som er kjent for barna, og jeg ser at den ofte er brukt i leken. Det kan tenkes at denne rollen er viktig i barnas liv og at det er derfor jeg har funnet at den rollen går igjen i flere av fortellingene. Baby rollen er også mye med og jeg har gjort meg noen tanker på hvorfor. Da vi startet nytt barnehageår høsten 2020, begynte det mange 1-åringere på basen og det kan tenkes at barna så 1-åringene som babyer. Det er jo ikke så rart, siden alle de fem som har vært med i dette prosjektet allerede hadde gått i barnehagen et år og virket med en gang mye større enn de barna som begynte nye. Det jeg finner som mest spennende er at rollefigurene fra de fortellingene som har vært presentert under mitt masterprosjekt finnes i alle lekfortellingene jeg har valgt ut. Ulven, Nøkken, Jenta, Lillebror, den store bukken Bruse og trollet, finnes alle sammen i barnas lekfortellinger. Rollefigurene har både betydningsfulle roller og roller som lever mer i bakgrunnen. I *til stranda med akebrett* dukker ulven og Nøkken opp i form av to «usynlige» rollefigurer. Barna gir

rollefigurene liv gjennom fantasien og gir de en plass i lekens fortelling. Gjenstandenes betydning er også fremtredende i alle lekfortellingene. Det er en blanding av konkrete gjenstander som vannet til Nøkken, en diplomann som diamant og bruk av bord som bru og basens kube som en trygg havn. Den siste kategorien Fortelling, finner jeg gjennom barnas lek i alle de lekfortellingene jeg har presentert. Barna har på sin egen måte skapt fortellinger som de formidler gjennom leken.

4.7. Noen tanker om min tilstedeværelses betydning i prosjektet.

Helt til sist vil jeg si litt om betydningen av min tilstedeværelse i prosjektet. Gjennom hele denne forskningsprosessen har jeg hatt flere roller som blant annet, observatør, lekekamerat og eventyrformidler. Jeg har i kapittel to, vært inne på personalets rolle i barnehagen og på bakgrunn av barnehagens styringsdokumenter, rammeplanen, er personalet pliktet til å skape et variert og allsidig innhold i barnehagen. Barna skal få medvirke, de har rett til å gi sitt syn på barnehagens innhold og leken skal fremmes (Kunnskapsdepartementet, 2017). Personalet har mange oppgaver som skal gjennomføres i forhold til barna. Gjennom mitt prosjekt har jeg bidratt til en oppfyllelse av mange av disse kravene som styringsdokumentene setter og jeg føler at jeg har belyst viktigheten av fortellingen som kilde til en estetisk opplevelse og leken som et uttrykksmiddel til en skapende virksomhet.

Gjennom dette prosjektet har jeg berørt følelser i meg selv, som kom fram under mitt arbeide med både datamaterialet og selve prosjektet. Jeg har en nærhet til deltakerne som har gjort at gjennomføringen både har vært utfordrende og trygg på samme tid. Jeg har ofte undret meg over om mine funn kunne vært annerledes om jeg ikke hadde den kontakten jeg har med deltakerne. Har vår nære relasjon hatt en påvirkningskraft på min forskning? Under mitt masterprosjekt opplevde jeg trygge, glade og nysgjerrige barn som med stor iver deltok i eventyrstundene. Jeg har kost meg i eventyrstundene og tilbrakt mye verdifull tid blant barna som jeg kanskje ikke hadde gjort på samme måte om jeg ikke forsket. Min rolle i dette prosjektet, har helt klart hatt en betydning for hvordan alle hendelsene i prosjektet har utspilt seg. Ut ifra Ross (1978) *The arts curriculum*, har jeg tidligere nevnt at jeg tolker håndverk og teknikk som personalets rolle som et støttende stillas eller impulsgeber. I dette prosjektet har hatt begge disse rollene. Gjennom eventyrstundene har jeg gitt barna impulser til leken og gjennom støtte i leken har jeg vært et støttende stillas. I *Til stranda med akebrett*, støtter jeg barna gjennom dialogen vi har og dette kan ha bidratt til at lekfortellingen fikk flere handlingselementer.

Jeg vil vise til et eksempel fra mine funn som jeg finner betydningsfull for min rolle i dette prosjektet. I denne lekfortellingen er det Maja (3), Malin (2, 5), Mie (2,5) og Max (2,5) som er aktører.

Babyen trenger en sutt.

Det er rett etter lunsj, vi er ferdig med eventyrstunden og Maja spør meg om vi skal leke baby Ulven. Jeg står med kameraet i hånden og hadde egentlig en plan på å filme barna mens de lekte. -Ja, sier jeg og setter kameraet på hyllen og setter meg ned på gulvet.

-Du er baby Ulven og jeg mamma, sier Maja.

Malin og Mie vil være pappaer.

-Babyen gråter, sier Maja.

Jeg starter og later som om jeg gråter. Max kommer og legger seg i fanget mitt. Malin og Mie står rundt oss og observerer meg når jeg gråter.

-Babyen trenger sutt, sier Maja. Hun beveger seg rundt og leter etter en sutt. Jeg fortsetter å liksom gråte og Malin titter lenge på meg før hun sier: -Jeg har rosa sutt.

Maja kommer nå bort til meg og gir meg en liksom-sutt og baby-Ann-Iren slutter å gråte.

Jeg finner lekfortellingen som en god måte å illustrere hvilken påvirkningskraft min tilstedeværelse i rommet hadde på barna i denne lekfortellingen. Jeg hadde på forhånd en plan om å filme deres lek uavhengig av at jeg skulle være deltaker i leken. Min rolle skulle være å stå på utsiden å observere. Men min kroppslige tilstedeværelse gjorde at jeg også ble deltaker i leken. Jeg hadde ikke et spesielt ønske om å være deltaker og jeg hadde det heller ikke som hensikt. Merleau-Ponty tar utgangspunkt i at vår forståelse av verden beror på vår kropps forståelse av sine omgivelser eller sin situasjon (Østeberg, 1994, s.VII). Fra et fenomenologisk perspektiv ser jeg min kroppslige tilstedeværelse av betydning for barna. Min tilstedeværelse i rommet var med på å skape denne lekfortellingen og den hadde ikke blitt den samme om jeg ikke hadde vært der, da hadde den blitt noe helt annet. Selv om tanken min var å stå på «utsiden» av leken, sanset Maja min tilstedeværelse og gjorde meg til deltaker. Om jeg betrakter leken som et fenomen, er det å leke noe Maja har gjort mange ganger før. Selve fenomenet å leke åpenbarte seg ikke som noe nytt, men ble det allikevel på grunn av min deltakelse. Uavhengig om vi har som intensjon å påvirke noe eller ikke, vil min tilstedeværelse alltid ha en betydning for det som skjer. Min levde erfaring og tilstedeværelse som forsker fletter seg sammen med det som skjer i leken. Det er slik jeg forstår det Merleau-Ponty (1968, i Løkken, 2010) betegner som *kiasmen-sammenflettingen*. Det fenomenet som blir observert blir alltid påvirket av den som observerer og vi flettes sammen og skaper noe nytt ut fra den deltakelsen vi begge har. Det kan tenkes at barna kunne lekt ut sine impulser på en annen måte om jeg ikke var til stede, men mitt nærvær berører alle delene av prosjektet. Det er et nærvær som noen ganger «støtter» slik vi så i *Til stranda med akebrett*, ved at min dialog med barna i leken, hjalp handlingen i å gå videre. Det kan tenkes at dette bidro til at barna fikk utviklet sin fortellerkompetanse, slik at de videre kunne skape sine egne lekfortellinger som *Nå kommer jeg og tar deg*.

5. Avslutning og tanker om veien videre.

Jeg vet det finnes flere måter å drøfte, analysere og reflektere over lekfortellingene og de synspunktene som er gitt i denne oppgaven, er mine fortolkninger av de erfaringer og fenomener som har vært presentert. Jeg har mange ganger vært full av følelser og tårene har ofte kommet frem, da jeg var i prosessen med å analysere datamaterialet og jeg har vært stolt av prosjektet og det har vært en glede å gjennomføre det med «mine» barn. For meg som formidler i eventyrstundene har dette også vært gledelig opplevelse. Jeg opplevde meg selv som engasjert og spesielt i fortellingen om Jenta og Nøkken. Dette var en fortelling skapt på bakgrunn av barnas fasinasjon for et fenomen og for meg er det viktig at barnas stemmer også har vært deltakende i prosjektet.

For å besvare min problemstilling har jeg gjennom en kvalitativ tilnærming til barnehagefeltet utført en studie hvor jeg har sett på hvordan 2-3 åringer har spilt ut fortellinger gjennom den dramatiske leken. Gjennom min problemstilling: Hvordan kan formidling av fortellinger i barnehagen komme til uttrykk gjennom de yngste barnas dramatiske lek? har jeg hatt som hensikt å bryte ved barnehagens typiske læringssyn på eventyrformidling, ved at eventyr og fortellinger i barnehagen blir brukt for å gi en språklig gevinst. Kunstfagene har mistet terreng i barnehagen ved at færre barnehager jobber med fagområdet kunst, kultur og kreativitet (Storvik, 2020). Denne studien har vært en kunstfaglig studie hvor de yngste barna har hatt hovedrollen og jeg ønsker å bidra til feltet med en bedre forståelse av hvor nært knyttet barns lek er med fortellinger og dramafaget. Studien viser at gjennom estetiske opplevelser, som formidling av fortellinger, kan barn utvikle seg og skape.

Basert på de funnene jeg har presentert i denne oppgaven, kan studien bidra til å vise hvor kompleks leken er, at kunstfagene bidrar til at barn får uttrykke seg både verbalt og gjennom kroppen og at leken kan sees som en estetisk aktivitet hvor barn skaper fortellinger

Viktige funn fra min forskning bidrar til oppdagelser av hvordan de yngste barna kan uttrykke seg gjennom den dramatiske leken. Funnene viser også til at det finnes mange likheter mellom den dramatiske leken og fortellinger. Jeg har i denne oppgaven dokumentert hvor komplekst samspillet i den dramatiske leken er, og hvordan de yngste barna skaper figurer i leken som skaper spenning og uttrykk. Jeg har sett at fortellingen om Jenta og Nøkken, bidro til komplekse og rike samspill barna imellom. Barna relaterer til Nøkkens ensomhet, temaet om å miste en bror og Nøkkens ønske om å få en venn. Barna viser også at de kan se gjenstandenes betydning som bytteverdi. Gjennom denne studien har jeg også sett at gjenstander er av betydning i de yngste barnas lek. Scenografien har vært

et viktig element i flere av lekfortellingene jeg har presentert og barna har skapt en «rik» lek og musisk samspill, med kropp, stemme, sang og ord.

Oppgavens teoretiske perspektiver belyser en sammenheng mellom dramatisk lek og fortelling og lek og drama. Det teoretiske perspektivet belyser også leken som en estetisk aktivitet og fortellingens kraft som impuls til et skapende arbeid. Oppgavens metodologi, har bidratt til etiske vurderinger og min rolle som forskers levde oppmerksomhet på meg selv. Gjennom å observere barna i dette prosjektet har jeg fått kjenne på mine følelser for deltakerne, det har gjort meg bevisst min rolle som forsker og hvilke følger dette kan ha hatt for prosjektet. Vi berører hverandre når man observerer, og sammen har både jeg og barna vært medskapere til de hendelsene som har oppstått og blitt presentert gjennom mine funn.

Jeg har funnet det nyttig å gå dypt inn i barnas leksekvenser og virkelig har kunnet se hva som utspiller seg der. Dette er noe jeg sjeldent har mulighet til i min jobb som pedagog, da det er andre oppgaver som tar mye av tiden. Under hele denne prosessen i arbeidet med denne oppgaven har jeg hele tiden hatt Malcolm Ross teori om impulsen som en kreativ igangsetter for enhver uttrykksfull handling i tankene. Alle mennesker er som tidligere nevnt omgitt av impulser som setter sine spor i oss og gir oss muligheter til å uttrykke oss på flere måter. På veien videre ønsker jeg at dette prosjektet kan bli en del av et utviklingsarbeid blant personalgruppen på Marihøna, hvor vi alle kan få en bedre innsikt i kompleksiteten av leken. Jeg håper også at dette prosjektet har gitt mine kollegaer og alle andre som leser denne teksten, nye impulser til hvordan vi kan jobbe kunstpedagogisk og inspirere barna, slik at de kan skape nye fortellinger gjennom leken.

«Og for oss er dette slutten på alle fortellingene, og vi kan helt oppriktig si at fra nå av levde alle lykkelige. Men for dem var det bare begynnelsen på den virkelige fortellingen. Livene deres i denne verdenen og alle opplevelsene i Narnia hadde bare vært permen og tittelsiden: nå begynte endelig kapittel én i den største fortellingen som ingen på jorda har lest, den fortsetter i all evighet: og hvert kapittel er bedre enn det forrige.»

C.S. Lewis (1956), Den siste striden.

6. Litteraturliste.

- Aspeli, W. (1996). *Fortell! Fortell! Fortellingen som drivkraft i lek og samspill*. Oslo: Pedagogisk forum. Hentet fra:
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008081304023?page=3
- Barnehageloven, (2020). *Kapittel 2, Barn og foreldres medvirkning, §3-5*. Hentet fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_2
- Bergvik, E. (2017). *Å leke for mer lek- en studie av en barnehagelærers deltakelse i de yngst barnas dramatiske lek*. (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra:
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/5488>
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur-sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bruce M. B: (2005). Smått er godt! -Drama med de minste. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (146-162) (5.utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. I Bae, B. (red), A.T. Fennefoss, N. Johannesen, K. E. Jansen, A. Myrstad, N. Sandvik, T. Sverdrup & B. Tofteland. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. (s.33-53). Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlsen, K.& Samuelsen A.M., (1988), *Inntrykk og uttrykk: estetiske fagområder i barnehagen*. Oslo: Gyldendal
- Clarke, S. (2004). *Jonathan Strange & Herr Norell*. Oslo: Aschehoug
- Creswell, J.W. (2016). *30 skills for the Qualitative Researcher*. California: Sage Publications, inc.
- Eide, B., Hognestad, K., Svenning, B.A. & Winger, N. (2010). *Små barns stemmer i forskning: noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen*. Hentet fra:
https://www.researchgate.net/publication/277233335_Sma_barns_stemmer_i_forsk
- Eventyrbiblioteket (2002). *Asbjørnsen & Moe eventyr* Oslo: Kagge forlag.
- Fangen, K., (2010). *Deltagende observasjon*. Oslo: Vigmostad & Bjørke.
- Guss, F.G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser 1. Lekens dynamiske verdener*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016), *Estetisk læring i barnehagen*. I N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 147-159). Bergen: Fagbokforlaget.
- Handagard, I. (2005). *God i muntlig? Fortellerteknikk, retorikk og fremføringskunnskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. Norwegian academic press.

- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse. I Bae, B. (red), A.T. Fennefoss, N. Johannesen, K. E. Jansen, A. Myrstad, N. Sandvik, T. Sverdrup & B. Tofteland. *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette.* (s.79-97). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogstad, A. (2005). De minste barnas språk. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger.* (92-106). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet, (2009). *Kvalitet i barnehagen.* (St.meld. nr. 41 (2008-2009). Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?q=kunst&ch=3#match_0
- Kunnskapsdepartementet, (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (s. 42-94). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter.* Oslo: Gyldendal. Hentet fra: <https://www.nb.no/items/428ddb256bae0adaef638947e9ab4167?page=79&searchText=Lekens%20muligheter>
- Lewis, C.S. (1955). *Drømmen om Narnia.* Oslo: Gyldendal Tiden.
- Lewis, C.S. (1956). *Den siste striden.* Oslo: Gyldendal Tiden.
- Lillestølen, (2020). *Fortellingen som impuls til inspirasjon av ny lek.* Prosjektskisse Eksamen: MKASK4020. 4011.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løkken, G. (2005). Toddleren som kroppsobjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger.* (24-36) (5 utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Løkken, G., & Søbstad F. (2014). *Observasjon og intervju i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Manen, M.V. (2016). *Researching Lived Experience, Second edition.* (s. 53-76). Oxfordshire: Taylor and Francis.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar.* Lund: Studentlitteratur

Nome, D.Ø., 2017. De yngste barna og tingene deres-en ANT-analyse av lek i småbarnsavdelinger.

Tidsskrift for nordisk barnehageforskning, 14. Hentet fra:

<https://doi.org/10.7577/nbf.1800>

Nøkken i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 9. april 2021 fra: <https://snl.no/n%C3%B8kken>

Nøkken, (figur 7) Hentet fra: <https://www.nasjonalmuseet.no/samlingen/objekt/NG.M.00863>

Olaussen, I. (2015). Fortellingen som dreiepunkt for barns uttrykk. I A. Hammer & G. Strømsøe (Red.). *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 67-83). Bergen: Fagbokforlaget.

Olaussen, I.O. 2019. Kiasmefortellinger -fortelleruttrykk av og for de yngste barna i barnehagen.

Drama-nordisk dramapedagogisk tidsskrift, s.52.54. Hentet fra:

<https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2019-01-11>

Postholm, M.B. (2020). *Kvalitativ metode- En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Pullman, P. (1997). *Det gylne kompasset*. Oslo: Aschehoug.

Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational books.

Sine qua non i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 9. april 2021 fra [https://snl.no/sine qua non](https://snl.no/sine_qua_non)

Snicket, L. (2000). *En grusom begynnelse*. Oslo: Cappelen.

Storvik, L., F. (2020). Barnehagene jobber minst med kunst og kultur: -Blir kanskje sett på som mindre viktig. *Utdanningsnytt.no* Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/barnehageforskning-barnehagepedagogikk-dmmh/barnehagene-jobber-minst-med-kunst-og-kultur--blir-kanskje-sett-pa-som-mindre-viktig/255463>

Strøm, G. & Emilsen, A.S.S. (2020). Walt Disney. Hentet fra: https://snl.no/Walt_Disney

Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2017). Om å verdsette barns lek. I M. Øksnes & T.H. Rasmussen (red.), *Lek* (1), (s.50-66). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sutton-Smith, B. (1997). *Ambiguity of play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Sæbø, B. A. (2014). *Drama i barnehagen*. (3) Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitative metoder* (5 utg.).

Bergen: Fagbokforlaget.

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Gøteborg: Daidalos

Wikipedia the free encyclopedia. (2021) James Halliwell-Phillips. Hentet fra:

https://en.wikipedia.org/wiki/James_Halliwell-Phillipps

- Wiseth, H. (2015). Kunstneriske prosesser i arbeid for og med barn. I G. Strømsøe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 175- 190). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wolf, K.D., (2017). I møte med barns spontane lek. I M. Øksnes & T.H. Rasmussen (red.), *Lek* (1), (s.109-124). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østeberg, D. (1994). Innledning. I M. Merleau-Ponty. *Kroppens fenomenologi*. (s. V-XII). Oslo: Pax Forlag A/S
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, I. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., Tholing, K.R., (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://evalueringsportalen.no/evaluering/alle-teller-mer-en-evaluering-av-hvordan-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver-blir-innfort%252C-brukt-og-erfart>

Vedlegg 1: Samtykkeskjema.

Vil du at ditt barn skal delta i forskningsprosjektet

«Fortellingen som impuls til inspirasjon av ny lek»?

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt jeg skal ha hvor formålet er **å undersøke hvordan de yngste barna i barnehagen kan uttrykke seg gjennom den dramatiske leken**. I dette skrivet vil du få informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Dette forskningsprosjektet er mitt masterprosjekt i Barnekultur og kunstpedagogikk ved Dronning Mauds Minne, høgskole for barnehagelærerutdanning.

Leken er en viktig arena for barns utvikling. Siden jeg tar en kunstfaglig master, er det naturlig for meg å se på den dramatiske leken da jeg knytter den tett opp mot dramafaget. Masteroppgavens formål er å undersøke hvordan de yngste barna i barnehagen spiller ut ulike impulser de møter i løpet av dagen, gjennom leken. Jeg ønsker å introdusere barna for ulike fortellinger, som da vil fungere som en impuls, og se hvordan de spiller ut denne impulsen gjennom den dramatiske leken. På bakgrunn av dette skal jeg skrive en masteroppgave, hvor jeg skal finne svar på min problemstilling: **Hvordan kan bruk av fortelling i barnehagen, komme til uttrykk gjennom de yngste barnas dramatiske lek?**

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne, høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at akkurat du/dere får spørsmål om at ditt/deres barn skal delta er på bakgrunn av ditt barn er i gruppen med to-åringer jeg ønsker å sette fokus på gjennom min forskning. Ditt barn vil være en av en gruppe på fem deltakere. Det skal ikke være mulig for utenforstående å kunne gjenkjenne ditt barn eller barnehagen da alt vil bli anonymisert.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Prosjektet vil starte 04.02.21 og vil avsluttes 21.05.21, da min masteroppgave er levert. Ditt barn vil være med på ulike eventyrstudenter her i barnehagen og i etterkant av disse vil jeg observere eventuelle situasjoner eller hendelser der ditt barn bearbeider fortellinger gjennom lek.

Jeg vil ta i bruk videokamera for å gjøre videoopptak av disse leksituasjonene, slik at jeg i etterkant kan gå tilbake for å se hvordan leken utspilte seg og hvordan fortellingen kom til uttrykk gjennom leken. Dette vil bli verdifulle opptak for meg å se, da det gir meg et nøyaktig bilde på hva som blir kommunisert gjennom leken. Disse videoopptakene er det kun jeg som vil ha tilgang til og de vil slettes ved prosjektets slutt.

Observasjonene jeg gjør vil bli samlet i en loggbok, hvor alle navn er anonymisert, både på barn og barnehage. Den eneste informasjonen om ditt barn som vil bli synlig i min masteroppgave er barnets alder, da dette er relevant for min forskning.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at ditt barn deltar, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysningene om ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis du ikke vil at det skal delta eller senere velger å trekke deg. Ditt barn har også lov til å velge bort å delta i prosjektet om det ønsker det, selv om dere som foresatte har sagt ja. Du kan når som helst ta kontakt med meg for å få innsyn i dokumentasjonen om du ønsker det.

Om ditt barn eller du velger at det ikke skal delta, vil ditt barn allikevel få delta i lek og hverdagsaktiviteter sammen med barna som går på basen som ikke deltar i prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har informert om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder Atle Krogstad, ved Dronning Mauds Minne som har tilgang til opplysningene. Alle videoopptak vil bli oppbevart på en kryptert minnepinne hvor det bare er jeg som har tilgang, og det er kun jeg som skal se på videoopptaket. Minnepinnen vil oppbevares innelåst når den ikke er i bruk.

Alle navn vil i mitt datamateriale og feltnotater bli erstattet med et fiktivt navn, som gjør at det ikke kan knyttes direkte til ditt barn. Det er bare jeg som vet hvilket fiktivt navn ditt barn har fått, slik at vi sikrer at barnet ditt ikke vil gjenkjennes på noe vis i min masteroppgave. Alle feltnotater vil også oppbevares innelåst når de ikke er i bruk.

De opplysningene om ditt barn som kommer til å være en del av min masteroppgave er hvordan ditt barn eventuelt leker ut de fortellingene som jeg presenterer i mitt masterprosjekt. Fokus vil ikke være på enkeltbarn, men på hvordan leken uttrykkes i barnegruppa.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er **juni 2021**. Ved prosjektets slutt blir alle loggføringer makulert og videoopptak slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 samtykke.

På oppdrag fra **Dronning Mauds Minne-høgskole for barnehagelærerutdanning** 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 for barnehagelærerutdanning, ved Atle Krogstad, akr@dmmh.no eller personvernombud ved Dronning Mauds Minne, Ingar Pareliussen, ipa@dmmh.no .
- Student: **Ann-Iren Lillestølen**, ann-iren.fosen@sarpsborg.com
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Atle Krogstad

Student

Ann-Iren Lillestølen.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Fortellingen som impuls til inspirasjon av ny lek** og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker i at mitt barn:

- kan delta i eventyrstunder som har med forskerprosjektet å gjøre
- kan bli gjort videoopptak av i ulike leksituasjoner.
- kan bli observert i ulike leksituasjoner.

Jeg samtykker til at opplysningene om mitt barn, _____ behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 2: Fortellingen om Jenta og Nøkken.

Fortellingen om Jenta og Nøkken.

Det var en gang en Jente som hadde mistet lillebroren sin. Hun gikk langt og lenge og lenger enn langt helt til hun kom frem til et stort tjern. Ute tjernet kunne hun se noe flyte rundt og hun ropte:

- Lillebror, Lillebror er det du som er der ute?

Hun fikk et svar, men det var ikke fra Lillebror. Stemmen hun hørte ga henne gysninger på ryggen, det var akkurat som om noe kaldt og råttent snakket til henne.

-Jeg er Nøkken og det er jeg som har tatt Lillebroren din.

Jenta ble forferdet og sa: -Gi ham tilbake!

Nøkken lo en kald og hånlig latter: -Å nei du. For at du skal få Lillebroren din tilbake, må jeg få noe igjen av deg.

-Men jeg har jo ingenting, hva er det du vil ha da? sa Jenta.

Nøkken svarte: -Jeg vil ha en rød diamant.

Jenta dro av gårde og fant en rød diamant som lå begravd mellom noen steiner. Hun ga den til

Nøkken og sa:

-Nå må du gi meg Lillebroren min.

Nøkken lo igjen og svarte: -Nei, du må finne en ting til, en stein av gull.

-En stein av gull? Hvor finner jeg det da? Sa Jenta og klødde seg litt i hodet. Nøkken begynte å le en høy skingrende latter, og Jenta grøsset over hele seg.

Hun begynte å gå bortover langs tjernet og langt der borte kunne hun se noe som glitret. Hun løp det raskeste hun maktet og fant en stein av gull liggende mellom noe siv i tjernet.

Hun tok den med tilbake til Nøkken og sa: -Nå må du gi meg Lillebroren min!

Nøkken tok imot gullsteinen med grådige kalde hender og svarte: -Nei, for at du skal få igjen Lillebror må du gi meg en siste ting.

Jenta kjente at hun mistet litt motet, men hun måtte få tilbake Lillebror.

-Hva er det du vil ha nå da? Spurte hun og tittet Nøkken rett inn i de kalde øynene. Blikket hans vek litt bort og det var akkurat som om hun kunne se at han skammet seg litt.

-Det jeg nå ønsker er en venn, sa Nøkken med en mildere og litt sørgeligere stemme.

-En venn? spurte jenta.

-Ja en venn, for jeg er så ensom her ute på tjernet, sa Nøkken.

-Om du slipper Lillebroren min fri, lover jeg at jeg skal bli din venn, sa Jenta med et lite smil om munnen.

Og Nøkken gjorde som Jenta sa og siden den gang har både Nøkken, Jenta og Lillebror vært beste venner. Og snipp snapp snute så er fortellingen om Jenta og Nøkken ute.

