

Dramatisering i endrings- og utviklingsarbeid

«Hvordan kan dramatisering av fortelling endre praksis under måltid?»

Helga Bråten

Kandidatnummer: 4

Bacheloroppgave

Emnekode BDBAC4900

Ålvundfjord, april 2022

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innhold

Innledning	2
Problemstilling	2
Relevans for barnehagen	3
Teori	4
Drama, dramatisering og dramaturgi	5
Fortelling	6
Endring – og utviklingsarbeid	7
Lærende organisasjon	7
Praksisfellesskap	8
Enkelt- og dobbeltkretslæring	9
Læringsteori	9
Sosialkonstruktivisme	9
Metode	10
Kvalitativ metode	10
Aksjonsforskning	11
Datainnsamling	12
Planlegging	12
Adgang til feltet og informanter	13
Analyse	14
Ethiske retningslinjer	14
Metodekritikk	15
Validitet, reliabilitet og generalisering	16
Funn og drøfting	17
Dramatisering som pedagogisk veiviser	17
Rollemodell for personalet	19
Erfaring fra dramatisering i utviklingsarbeid	20
Avslutning	22
Litteraturliste	24
Vedlegg	27

Innledning

Som barn vokste jeg opp i et rikt fortellermiljø. Å bli fortalt eventyr, historier og fortellinger var dagligdags gjennom oppveksten. Jeg elsket å lytte til det som ble fortalt. Spesielt var min far en stor formidler. Han samlet ofte mine venner og meg til eventyrsamlinger. Vi satt i stillhet med lyttende øyne og ører. Far hadde en stor tiltrekningskraft gjennom sin dramatiske framføring da han fortalte. Ved å bruke stemmens variasjon, ansiktets mimikk og kroppslige krumspring i takt med fortellingens handling og innhold, ble fortellingen forvandlet til et spennende og magisk univers. Vi entret universet med stor spenning og forventning.

Siden barndommen har jeg vært fascinert av kraften og potensialet som ligger i en fortelling. I voksen alder opplever jeg at fortellinger står sterkt i samvær med familie, slekt og venner. Det fortelles anekdoter og refereres til hendelser fra alle sine liv og disse blir videreført av neste generasjon. Visse fortellinger blir fortalt hver gang familie og slekt møtes, og de har like stor kraft. De framstår som et bindeledd mellom oss, noe vi er forent om.

Olaussen sier i Hammer og Strømsøe (2015) at fortellingen berører oss på ulike plan, enten vi er forteller eller lytter. I skjæringspunktet mellom fiksjon og virkelighet hører fortellingen hjemme. I barnehagen balanserer livet mellom disse to verdener og det vi finner der kan si oss noe om hvem vi er (Hammer og Strømsøe, 2015, s. 81). Gjennom egne erfaringer med trø inn i fortellingens univers, både som barn, men også som voksen, ønsker jeg å bruke dramatisering av fortelling aktivt i barnehagen. Opplevelsen av at noe skjer med barn og voksne i dramatisering har fått meg til å reflektere over hva dramatisering av fortelling kan tilføre både barn og voksne i en barnehagehverdag.

I det som følger vil jeg først begrunne min problemstilling og hvilken relevans jeg mener den kan ha i barnehagen. Videre presenterer jeg teori knyttet til dramafaget, fortelling og endrings- og utviklingsarbeid. Metod delen omhandler valg av metode og jeg vil redegjøre for de ulike fasene i forskningen min. I analysearbeidet kommer jeg inn på hva forskningen forteller. Til slutt vil jeg redegjøre for mine funn og drøfte disse opp mot teori jeg har presentert før jeg avslutningsvis gir en oppsummering.

Problemstilling

Fortellinger har hatt stor tiltrekningskraft på meg fra barndommen av. Når fortellingen utvides med dramatiske virkemidler har jeg opplevd at både narrativet og kraften i fortellingen forsterkes. Dramafagets plass i barnehagen er noe jeg brenner for. Som kommende pedagog ønsker jeg å bruke dramafaget bredt i det pedagogiske arbeidet. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet,

2017), heretter kalt Rammeplanen, sier at fagområdet kunst, kultur og kreativitet skal omhandle ulike uttrykksformer innen kunst og kultur, deriblant drama (s. 32). I barnehagen har utallige både spontane og planlagte dramatiseringer gitt en klar opplevelse av at det som skjer i dramatiseringen blir en opplevelse hvor det utspiller seg spenning, undring og utforskning. Det åpenbarer seg en læringsarena.

Tidlig i min forskning ble det klart at jeg ville forske på fortelling og dramatisering. Først ville jeg se på hvordan dramatisering av fortelling kan danne læringsarenaer for barna. Imidlertid så jeg gjennom egen dramatisering av fortelling under måltid, at dramafaget kunne styrke arbeidet med personalets praksisendring, og danne grunnlag for at barnehagens ansatte utvikler ny praksis. Min problemstilling har derfor endret seg underveis. Til slutt bestemte meg for å se på om det er en kobling mellom dramatisering av fortelling og endrings- og utviklingsarbeid. Dette har påvirket min utforming av problemstilling, som er: «Hvordan kan dramatisering av fortelling endre praksis under måltid?».

Relevans for barnehagen

Gjennom barnehagelærerstudiet ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning har jeg hatt stor glede av undervisning i drama. Tidlig i studiet ble jeg oppmerksom på at dramafagets potensial overfor mennesker, barn som voksne, interesserte meg. Undervisningen har vært gøy, meningsfull og gitt meg teoretisk og praktisk kompetanse som er til stor nytte i barnehagehverdagen. Imidlertid har jeg observert og registrert at mange av mine medstudenter har vegret seg for å utfolde seg i dramaundervisningen og uttrykt at drama har vært utfordrende for dem personlig, meningsløst og ikke relevant. Personlig har jeg gjort meg motsatt erfaring, både gjennom studiet og sammen med barn og ansatte i barnehagen. Gjennom dramafaget har jeg erfart at barnehagen tilrettelegger for barns lek, læring og utvikling.

I følge Guss (2015) gjør leken at barn lærer å leke og de lærer gjennom leken (s. 23). Videre ser hun sammenhengen mellom lek og teaterkunst, eller det fagområdet har benevnt som dramatisk lek (Guss, s. 29). Dramafagets likhet med lek indikerer, slik jeg ser det, at det er svært viktig at barnehagelærere som profesjonsutøvere forstår teoretisk og praktisk betydning av dramatisering i barnehagen. I tillegg mener Guss at temaet lek og faget drama burde tilhøre samme modul i barnehagelærerutdanningen, noe som vil øke studenters mulighet til å dra veksel på praktiske, kroppslige erfaringer fra lek og drama som sammen med refleksjon gir innsikt om leken (s. 20).

Barnehagelærerrollen er fylt med allsidig innhold. Rollen defineres av forventninger fra barn, foreldre, gjennom utdanningen, barnehagen som organisasjon, ledelse og offentlig styring. Barnehagens krav til utvikling og innovasjon er store (Regjeringen, 2018). Arbeidet som barnehagelærer må derfor være preget av faglighet og fokus på endring – og utviklingsarbeid. I barnehagelærerstudiet har hvert fag definerte læringsutbytter i studieplanen. Forventet læringsutbytte i faget kunst, kultur og kreativitet er

blant annet at studenten: «kan bruke sin faglighet i musikalske og dramatiske uttrykksformer, samt improvisasjon i lek og læring» ([Studietilbud Dronning Maud dmmh.no](http://Studietilbud.DronningMaud.dmmh.no)). Det legges opp til at dramafaget skal brukes i det som skjer i barnehagen. Rammeplanen (2017) legger også føringer innen faget og sier at personalet skal motivere barn i barnehagen til å lære å uttrykke seg gjennom blant annet drama (s.33). Studiets oppbygging legger opp til at dramafaget gir rom for tverrfaglighet blant annet i dramatiske uttrykksformer. Rammeplanens fokus på dramafaget er rettet mot barns læring og utvikling. Det som interesserte meg blant mine funn var å se at det ligger mulighet til å bruke dramatisering som utgangspunkt for endring av praksis. Rammeplanen (2017) sier at: «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (s. 14). Pedagogisk leder har et spesifikt ansvar for å planlegge, gjennomføre, dokumentere, vurdere og utvikle det arbeidet som gjøres i barnegruppen eller innen de områder hen er satt til å lede, jfr Rammeplanen (2017, s. 15). Parallelt skal hele personalet reflektere faglig, som nevnt over. Det er ingen motsetning i dette, men pedagogisk leder vil inneha et vesentlig ansvar for å tilrettelegge for personalets og barnehagens endrings- og utviklingsarbeid.

Teori

Teorien som presenteres i dette kapitlet vil benyttes til å besvare problemstillingen «Hvordan kan dramatisering av fortelling endre måltidspraksis?». Ut fra problemstillingens oppbygging vil det være nødvendig å forklare ulike teoretiske aspekter som jeg vil gjøre meg nytte av i teoridelen. Teorikapitlet er delt inn i underkapitlene: «Drama og dramatisering», «Fortelling» og «Endrings- og utviklingsarbeid».

«Er det mulig å legge til rette for en pedagogikk med fortellingen som omdreiningspunkt der alle [...] ser og respekterer andres synspunkter som en naturlig del av et fellesskap?» Dette spør Rønningen (2016, s. 25) seg i en artikkel som omhandler hvordan fortelling kan skape rom for kulturell identitet hos barn. I min forskning har jeg hatt voksenrollen i fokus og ønsket å forske på hvordan dramatisering av fortelling kan endre måltidspraksis. Formålet med forskningen var å knytte dramatisering til endrings- og utviklingsarbeid og se om og hvordan dette kan være formålstjenlig. I så måte anser jeg Rønningens (2016) spørsmål interessant overført til voksenrollen.

Teorikapitlet er todelt. Første del beskriver dramafaglig teori jeg vil anvende i drøftingsdelen. En kort redegjørelse av teori knyttet til fortelling beskrives også her. Teorien er relevant for de dramafaglige elementer mitt arbeid er berørt av. Problemstillingen; «Hvordan kan dramatisering av fortelling endre måltidspraksis?» omfatter å undersøke hvordan måltidspraksis kan endres ved hjelp av dramatisering av fortelling. Å belyse muligheter og teorier innen disse retningene er derfor en støtte i drøftingen. I andre del av teorikapitlet går jeg inn på teori om endring og utvikling, som er adekvat for

problemstillingen. I dette kapitlet inngår også en redegjørelse av sosialkonstruktivistisk læringsteori som jeg anser grunnleggende og sammenfallende med endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen. Kapitlet er inndelt i underkapitler innen hver kategori.

Drama, dramatisering og dramaturgi

Begrepet drama kan ha mange betydninger. Det kan være nyttig å avklare hvilken betydning drama anvendes i denne sammenhengen. Etymologisk er ordet *drama* avledet fra det greske ordet *dran* som har betydningene «å gjøre» eller «å handle». Opprinnelig ser det ut som at tidlige former for dramatisk uttrykk kan ha oppstått spontant som fortelling, underholdning eller lek, knyttet til hverdagslige gjøremål. I gjenfortelling av fascinerende opplevelser er det naturlig å illustrere våre beskrivelser ved miming, stemmeleieendring eller dialekt i representering av våre opplevelser (Guss, 2015, s. 47). Med betydningen å handle kan drama til å være en interessant retning å gå med tanke på arbeidet med endring og utvikling.

I følge Guss (2015) kan drama bety den skrevne tekst som er utgangspunktet for en teateroppsetning. Engelsk forståelse av det skrevne drama er *play*. Den norske oversettelsen for *play* er *lek* (Guss, 2015, s. 46). Drama og lek er forbundet i en sammenfallende likhet. Den uadskillelige sammenhengen mellom drama og lek understrekes også av Huizinga, når han understreket at drama og dets handlingskvalitet lenkes permanent til lek (Guss, 2015, s. 31). Med en dramatisk inngang til lek kan vi legge til rette for læringsarenaer for barn. Teater og dramatisk lek har sitt utgangspunkt i menneskets undring. Vi har et behov for å forstå verden vi lever i. Både i lek og teater tilfredsstiller vi vårt behov for å utforske og eksperimentere (Guss, 2003, s. 21). Dramafaget kan anvendes for læring i ulike fagområder. Guss (2015) påpeker at dramafaget kan styrke studenter i barnehagelærerutdanningen ved å gi dem innblikk i metoder dramafaget gir, til å stimulere barns uttrykksevne og lekekultur i tillegg til et lærerstyrt medium for refleksjon (s. 46). Dette aspektet anser jeg også som aktuelt overfor voksne i barnehagen. Dette vil jeg komme tilbake til i kapitlet funn og drøfting.

Ifølge Kristoffersen (2015) stammer dramaturgibegrepet fra teateret, men begrepet brukes vidt og anvendes innen flere områder, også pedagogikk. Dramaturgi er avledet fra det greske ordet *drànourgi*, som betyr handling og virksom, eller virksomme handlinger (Hammer og Strømsøe, 2015, s. 57). Den virksomme handlingen gir en forståelse av at dramaturgi også er relevant i barnehagens endrings – og utviklingsarbeid. Dramaturgi handler om hvordan vi bygger opp og forteller en fortelling på (s. 58). Bruk av ulike virkemidler vil forsterke fortellingens innhold (s. 59).

Dramaforløp kan struktureres ved hjelp av arbeidsformer i ulike kategorier (Hammer og Strømsøe, 2015, s. 95). En arbeidsform som er relevant for denne forskningen er lærer-i-rolle, hvor lærer kan

styre en fortelling eller et dramaforløp ved å ta ulike roller underveis (s. 94). En redegjørelse av lærer-i-rolle i dette arbeidet kan vise en relevans for voksenrollen, da arbeidsformen som lærer-i-rolle er, er i samsvar med min innsamling av datamateriale. Med denne rollen styrer læreren framdrift. Ved å ta en rolle var dette også grunnlag for å se hvordan en kunne framstå som rollemodell i endrings- og utviklingsarbeid.

Fortelling

Den franske filosofen Ricoeur mener fortelling bekrefter oss som menneske. I vår danning av betydning og identitet er fortellingen grunnleggende, ifølge ham (Rønningen, 2016, s. 26). Å bruke fortelling sammen med barn kan derfor ha et stort potensial for lek og læring. En kjent fortelling kan gi grunnlag for lek, eller en ny og spennende fortelling kan oppstå i samspillet mellom barn og voksne. Det som fortelles må kunne relateres til virkeligheten for å ha mening (Heger i Olaussen, 2015, s. 67-68). Fortellingen gir mening når det som fortelles er i samsvar med noe vi har erfart. Fortellingens evne til å vekke tilhørerens sanseapparat kobles til følelser, lyder, lukter og smaker. Når vi hører om det som berører oss, evner vi å leve oss inn i fortellingen med hele oss. Ifølge Aspeli skaper fortellingen sammenheng, helhet og mening i tilværelsen. Den tilbyr en ramme som både forteller og tilhører kan bevege seg sammen i, ut fra individuell virkelighetsforståelse. Barnas forståelse er ut fra seg selv og dets egen virkelighet (Aspeli i Olaussen, 2015, s. 69.) Å se på fortellingen som en felles virkelighet, er et steg i riktig retning av å se fortellingen som et møtepunkt mellom aktørene i barnehagen (Olaussen, 2015, s. 68-69).

Intensjonen med å bruke dramatisering av fortelling som grep i min forskning var å se hvordan dette kunne anvendes og eventuelt anvendes i endrings – og utviklingsarbeid. Forskningen var avgrenset til å gjelde måltidet. Over en periode forut for forskningen hadde jeg observert praksis rundt måltidet. Dette fikk meg til å reflektere over voksenrollen. I utgangspunktet hadde jeg undret meg over en praksis ved måltidet som var preget av at de voksne pratet til og ikke med barna. Det rådet uro rundt måltidet. Både voksne og barn hadde høy stemme og inntrykket var at alle forsøk på å skape ro var fånyttede.

En fortelling blir til mellom forteller og tilhører. Å være forteller krever at en er innstilt på at mye kan skje underveis. Å være åpen i forhold til dette er viktig. I fortellersituasjonen kan tilhørere komme med spørsmål, slik at vi opplever et brudd. Som forteller må en være forberedt på at dette kan skje og uten at det har forringelse for fortellingens framdrift, må en kunne ta improvisere (Olaussen, 2015, s. 75). I teatersport, som omhandler improvisasjon, står fantasi, nærvær, samarbeid og improvisasjonstalent sterkt. Improvisasjon betinger et nærvær hvor en er åpen for det som skjer i øyeblikket. Dette nærværet åpner opp for å fange opp spontane innspill og initiativ fra deltakerne som

kan danne elementer i samspillet mellom barn og personale (Liset, Myrstad og Sverdrup, 2011, s. 17). Det aller viktigste i teatersport er å ta imot alle tilbud. Samspill mellom voksne og barn kan ha en likhet til improvisasjonen ved at barna kommer med tilbud underveis i for eksempel en fortelling (Sandnes, 2015, s. 135-136). Dette belyser også Sandnes (2015) ved å vise til lek og kunstnerisk aktivitet som en gjensidig knytning til hverandre og i dette skapes noe nytt ved å være til stede i øyeblikket og i dialog (Sandnes, 2015, s. 135). Samspillet mellom deltakerne; i barnehagen mellom barn og personale, utvikles best ved den voksnes nærvær og våkenhet til det som skjer.

Öhman (2011) mener barns opplevelse av å bli fortalt til og å selv få være med i utvikling av fortellingen, bidrar til at barn skaper meningsbærende verdener, og at fortelling som form gir barna anledning til å utvikle samspill og gi leken kontinuitet (s. 247). Mine funn gikk i ulike retninger innen mange av barnehagens arbeidsområder. Deler av det jeg fant fikk meg til å undre om dramatisering av fortelling også er overførbart i arbeidet med personalet.

Endrings- og utviklingsarbeid

Lærende organisasjon

Rammeplanen (2017) fastslår at barnehagen er en lærende organisasjon. Hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger i tillegg til å oppdatere seg og være tydelige rollemodeller (s. 14). Gotvassli (2019b) sier at målet med å være en lærende organisasjon handler om at barna får et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen. Avgjørende i forståelsen av begrepet lærende organisasjon er vektlegging av deltakelse, engasjement og kollektive læringsprosesser. I det ligger det at vi lærer sammen (s. 94). Et tilrettelagt tilbud for barna, samsvarende med styringsdokumenter og rammeverk, er det sentrale i at barnehagens opererer som en lærende organisasjon. Et sentralt aspekt ved læring er det sosiale og praksisfellesskapet står sterkt (Gotvassli, 2019b, s. 102). Begrepene kollektiv, sosial og fellesskap brukes i en forent betydning i litteraturen. Det essensielle i alle begrepene er et «vi», da det handler om at prosessene vi gjennomfører i barnehagen for å endre, utvikle og lære har utspring i at vi er sammen i det vi gjør.

Gotvassli (2019b) omtaler at endringskompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å være lærende. Å inneha endringskompetanse dreier seg om å ta ansvar for egne tanker og følelser, å ta initiativ til egen faglig og menneskelig utvikling, at du er kreativ i din tankegang og se nytten i alternative handlinger (s. 105). En organisasjons læringskultur er derfor beroende på hele personalets evne til å være innstilt til endring. Essensielt i en lærende organisasjon er at alle ansatte er engasjert i de kollektive læringsprosessene, hvor å skape og dele kunnskap om hvordan personale kan nå organisasjonens mål (Gotvassli, 2019b, s. 96).

Fire bærende prinsipper for utvikling av en lærende barnehage er klima for læring, læring i arbeidet, organisasjonslæring og struktur for læring (Gotvassli, 2019b, s. 109). Det som kreves for å ha et klima for utvikling i barnehagen er blant annet at det settes av ressurser til dette. Alle i barnehagen skal ha rom for individuell læring slik at det legger grunnlaget for kollektiv læring. Videre er det prinsipielt at det ligger en forståelse for at læring og utvikling skjer i en sosial kontekst og at læring skjer blant annet gjennom erfaring med praktisk arbeid med andre. Erfaringslæring og refleksjon over praksis er kilde til utvikling i barnehagen. Læring i arbeidet finnes sted i barnehagens uformelle læringsarenaer. Å tilrettelegge for læring i denne formen skjer ved strukturering av refleksjonsarbeid i form av definerte møter og pedagogisk dokumentasjon. Organisatorisk læring innebærer at evalueringer av arbeidet må skje til stadighet, sammenfallende med kontinuerlig kompetanseutvikling hos de ansatte (Gotvassli, 2019b, s. 109).

Praksisfellesskap

Ansatte som arbeider sammen og deler samme type oppgaver, danner praksisfellesskap (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s. 361). I barnehagen er ansatte tett på hverandre og fellesskapet preger på hvilken måte læring om det en arbeider med skjer (Thorsvik og Jacobsen, 2019, s. 362).

Irgens (2021) bruker begrepet praktisk klokskap. Praktisk klok kan en bli ved å utvikle ferdigheter, ikke kun gjennom studier, men ved praksiserfaring. Det kreves at man involverer seg i og kan skaffe seg erfaring fra forskjellige praksissituasjoner fra det reelle liv (s. 317). Praksisfellesskap er ifølge Irgens (2019) en gruppe i en organisasjon som deler kunnskap, gir gjensidige tips og reflekterer sammen om hvordan ulike oppgaver skal løses (s.173).

Karsrud og Norstrand (2017) har i sin forskning kommet fram til at et praksisfellesskap framstår som en god arena for læring og utvikling. Gjennom å observere hverandre som fortellere fikk personalet oppleve hverandre som rollemodeller for videre praksis. Praksisfellesskapet fikk en større betydning for personalet, ved at de gjensidig opplevde bekreftelse og støtte fra kolleger (s. 45).

Barnehagens praksisfellesskap er viktig for læring. Praksisfellesskapet betegnes som en arena der utvikling finner sted og ny læring oppstår. Rammeplanen (2017) sier at styrer skal lede og følge opp arbeidet med blant annet utvikling av barnehagens innhold og arbeidsmåter og hen skal sørge for at hele personalgruppen er involvert i arbeidet (s. 15). Både teori og styringsdokument presiserer hvor viktig det er med personalets involvering i læring og utvikling.

Enkelt – og dobbeltekretslearning

Hos Argyris og Schön står learning av erfaringer og refleksjon over resultatene learning gir sentralt. Atferdsstyring skjer først og fremst ved at vi reflekterer over erfaringer og at vi får korreksjoner underveis. Enkeltekretslearning og dobbeltekretslearning er learningstyper Argyris og Schön introduserer (Gotvassli, 2019b, s. 99-100).

En forståelse for enkeltekretslearning kan være at atferd endres på bakgrunn av at vi stiller oss spørsmål om hvordan vi praktiserer. Det vi er opptatt av er at atferd endres (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s. 348). Det gir en her og nå -løsning ved at justerer litt det vi allerede er i gang med. Synlige problem blir ofte løst, men de grunnleggende årsakene som ligger bak problemene forblir uløst (Irgens, 2021, s. 157). Enkeltekretslearning, ifølge Irgens, er tilstrekkelig når vi skal løse enkeltstående hendelser som sannsynligvis ikke skjer igjen. Da er det nok med en liten justering (s. 158).

Enkeltekretslearning hjelper oss ut av enkeltsituasjoner som vi trenger en enkel, umiddelbar løsning på. En kan stille seg spørsmål om hvordan et problem kan løses. I mange tilfeller kan denne læringsformen være tilstrekkelig for å løse de problemer vi står overfor. En liten justering er det som trengs (Irgens, 2021, s. 157).

I dobbeltekretslearning ligger en dypere form for learning. Dobeltekretslearning finner sted når atferdsendring skjer etter vurdering og refleksjon. Holdninger, verdier, mål og endring av normer endres i dobbeltekretslearning. Vi gjør med andre ord noe med tankesettet som ligger til grunn for den atferdsendring som ønskes. Vi stiller oss spørsmål om hvorfor vi gjør det vi gjør (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s. 348).

En dypere form for learning, reflekteres i dobbeltekretslearning. En nærmere analyse av situasjonen hvor underliggende forhold belyses vil gi en endring av atferd som preger en lærende organisasjon (Irgens, 2021, s. 160). En slik learning vil være fordelaktig for utvikling og kunnskapsutvikling i en organisasjon, idet det reflekteres over hva som påvirker atferden og hvorfor ting er som de er.

Læringsteori

Sosialkonstruktivisme

Vygotskij (1896-1934) ser grunnlaget for utvikling ut fra at vi samhandler med et fellesskap. Samhandling med fellesskapet er utgangspunkt for all type learning. Vygotskij fremmer det sosiale fellesskapet som avgjørende for enkeltindividers utvikling (Askland og Sataøen, 2013, s. 196). Barnehagen innehar også et slikt fellesskap, hvor samhandling er gjeldende praksis både for barn og voksne. Praksisfellesskapet er viktig for den beste praksis, utført av voksne overfor barna. Vygotskij

vektlegger den gjensidige effekten mellom intellektuelle utfordringer og egne ressurser hos et menneske. Han hevder det finnes en dynamisk interaksjon mellom de indre utviklingsmessige forhold og de kulturelle påvirkninger vi lever i. Dette kalles «sonen for nær utvikling» (Hendry og Kloep, 2003, s. 33) eller den nærmeste utviklingszone. «Det barnet ditt kan gjøre i samarbeid i dag, kan det gjøre aleine i morgen» (Vygotskij sitert i Askland og Sataøen, 2013, s. 200). Samhandlingsprinsippet i Vygotskij's teori vil gi et individ kunnskap til å utføre en handling, problemløsning eller andre tillærte aktiviteter på egen hånd. Like gjerne som voksne er aktører i samhandling og kunnskapsutvikling, kan også andre barn være denne aktøren. Den nærmeste utviklingssonen er rommet der utvikling fra det sosiale til det individuelle skjer (Askland og Sataøen, 2013, s. 201).

Metode

Metode kommer av det greske ordet *methodos* og betyr å følge en tydelig vei mot målet. Gjennom bruk av metode ønsker vi å få informasjon om den sosiale virkeligheten og skaffe ny kunnskap om den. Data samles inn, analyseres og tolkes som en sentral del av empirisk forskning. Viktige kjennetegn ved empirisk forskning er systematikk, grundighet og transparens (Johannessen et al, 2016, 25). Empirisk teori handler om å utvikle teori nært knyttet til data fra forskningen og at sammenhengen mellom kategorier i datamaterialet er tydelige (Thagaard, 2018, s. 185).

Kvalitativ metode

Metode er altså verktøyet vi bruker når vi vil undersøke noe. Metoden hjelper oss til å samle inn informasjon som trengs i forskningsarbeidet (Dalland, 2021, s. 54). I forskning skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode handler om å finne ut av meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste, men kvantitativ metode gir informasjon i form av målbare tall (Dalland, 2021, s. 54). Valg av metode for min forskning er styrt av utformingen på min problemstilling som er: «Hvordan kan dramatisering av fortelling endre praksis under måltid?» Mitt valg falt derfor på en kvalitativ metode, da det jeg ønsket å forske på var om handling, eller aksjon, ville føre til praksis endret seg. Forskningen hadde som formål å undersøke et sosialt fenomen og være nær menneskene i feltet, noe den kvalitative forskningen karakteriseres av (Thagaard, 2018, s. 15). For å få mest mulig nærhet til feltet, falt valget naturlig på aksjonsforskning, da denne metoden betinger at forskeren er nær praksis.

Aksjonsforskning

Å se på aksjonsforskning som metodologi, åpner opp for å anvende flere metoder i arbeidet med datainnsamling (Bøe og Thoresen, 2017, s. 63). I denne forskningen er det derfor brukt praksisfortellinger og refleksjoner med personalet.

Aksjonsforskning er en praksisnær forskning. Et typisk trekk for denne metoden er forskerens nærhet og samarbeid til feltet og dets praktikere (Moe og Gotvassli, 2019, s. 75). For å skaffe meg informasjon knyttet til min problemstilling, ble det tidlig tydelig for meg at jeg måtte være i og nær praksisfeltet. Samspillet i praksis med andre var utgangspunkt for å forske på hvordan en bestemt aksjon, nærmere bestemt dramatisering av fortelling, kunne endre praksis under måltid. I aksjonsforskning forsker en sammen med andre med formål å skape og studere endring både i og gjennom forskningsprosessen og handling (aksjon) er essensielt (Bøe og Thoresen, 2017, s. 53). Det praksisnære prinsippet medfører at personalet er deltakere i forskningen, de får en rolle som medforskere (Gotvassli, 2019a, s. 47).

Sentrale kjennetegn i aksjonsforskning er å forbedre og endre situasjoner og omgivelser som ligger til situasjonen, forbedring og endring av sosial praksis og at forskningsprosessen skal bidra til ny kunnskap om praksis (Bøe og Thoresen, 2017, s. 54). Relatert til min forskning hvor jeg ønsker å se hvordan vi kan endre en praksis fra uro og de voksnes formaninger overfor barna, er alle disse tre trekk vesentlige. Lewin hadde tanker om at aksjon, eller handling, kunne skape teorier og teorier skulle gi retning for handling (Bøe og Thoresen, 2017, s. 54). Selve idéen om aksjonsforskning er basert på en tanke om at ny kunnskap om egen situasjon representerer en mulighet for at individet ønsker å lære mer (Dalland, 2020, s. 51). Å iverksette handling etter diagnostisering av situasjonen vil gi grunnlag for en gjennomgang og refleksjon, som vil gi økt innsikt, forståelse og kunnskap for så å ende i en ny, forbedret praksis.

Gotvassli (2019a) påpeker at aksjonsforskningsarbeid ofte foregår i en spiralbevegelse.

Aksjonsspiralen er ikke statiske, men gjentas i sykluser (s. 55). Komponentene i hver spiralsekvens er planlegging, diagnose, aksjon, observasjon og refleksjon. Aksjonsspiralen finner vi også hos Bøe og Thoresen (2017) som viser at læring og ny kunnskap vil skapes i en spiralbevegelse hvor planlegging, handling, observasjon og refleksjon er elementer i prosessen (s. 55).

Gotvassli (2019a) fastslår at planlegging ikke er en del av aksjonsspiralen, men den er en viktig for å sette forskningen i en kontekst. I planleggingsdelen av forskningen redegjøres det for hensikten med forskningen (s. 57). Før aksjonsforskningen settes i gang vil det være formålstjenlig å utarbeide en felles forståelse mellom forsker og medforskere for hva det skal arbeides mot å få en endring på.

Med utgangspunkt i min forskning fylles aksjonsspiralen elementer på følgende måte; praksis under måltid ble observert. Observasjonene førte til refleksjoner som indikerte et ønske om endring. I

fellesskap ble refleksjoner forberedelse til handling. Handlingen som ble iverksatt var dramatisering av fortelling. Dramatiseringen ble utført av meg, mens den andre voksne var deltakende under måltidsavviklingen og observerte underveis. Handling førte så til refleksjon over handling.

I aksjonsforskningsteorien skilles det mellom aksjonslæring og aksjonsforskning. I barnehagen bedrives det aksjonslæring når personale selv arbeider systematisk med å forbedre sin praksis. Aksjonsforskning finner sted når forskere sammen med personale driver utviklingsarbeid (Gotvassli, 2019a, s. 46). Slik jeg kjenner barnehagen er aksjonslæringen til stede som en grunnleggende arbeidsmåte. Aktuelle situasjoner og praksiser blir tatt opp til kontinuerlig vurdering, handlinger og justeringer tilrettelegges og vurdering og refleksjon over praksis preger personalets væremåte. Bøe og Thoresen (2017) lager ikke skarpe skille mellom forskning og læring. De anser forskningslæring og aksjonsforskning som tett sammenvevde og samtidige aktiviteter og de involverte parter vil lære gjennom sin deltakelse (s. 55).

Alle faser av aksjonsforskningen og læringsprosessen bør dokumenteres (Gotvassli, 2019b, s. 65). Planlegging, gjennomføring av handling og refleksjon ble nedtegnet i praksisfortellinger, logg og notater. I tillegg ble det reflektert i hverdagen, uten at det var rom for å skrive ned alt. Pedagogisk dokumentasjon er viktig i alt utviklingsarbeid (Gotvassli, 2019b, s. 109). Å dokumentere arbeid og prosesser i barnehagen viser utviklingen i arbeidet. Dokumentasjon gir innblikk både i nåværende ståsted og kan indikere hvor vi vil. Ved kritisk refleksjon over det som foreligger av dokumentasjon skaffer vi oss ny forståelse og innsikt. Dokumentasjonen sammen med refleksjonen legger grunnlag for læring (Gunnestad, 2014, s. 166).

Datainnsamling

Planlegging

Grunnlaget for datainnsamling i min forskning var dramatisering av fortelling under måltid. I forkant hadde jeg gjort observasjoner av måltid over tid. Måltid var tidvis preget av uro og voksnes formaninger, noe som tydeliggjorde at vi hadde et forbedringspotensial. Det var et felles uttrykt ønske blant personalet om en forbedring av måltidspraksis. Gotvassli (2019b) sier at kartlegging av en situasjon i forkant for et endringsarbeid er viktig. Ut fra dette settes mål for en framtidig situasjon etter vurdering og beslutning av mulige tiltak, før tiltak iverksettes og evalueres. Til slutt må en se på om den ønskede endring er oppnådd (s. 289). I min dramatisering av fortelling vekslet barna og jeg på å være bidragsytere til fortellingen, slik at den utviklet seg ut fra dens kjerne. I observasjoner av måltidet i etterkant og etterfølgende refleksjon ble det avdekket et ønske om å se på hvilken måte praksis rundt måltidet kunne endres. Etter en spontan dramatisering av fortelling gjengitt under fikk vi se reaksjoner hos barna som var interessante. Voksenrollen ble også gjenstand for refleksjon.

Kjernefortellingen er gjengitt under:

«Ei lita mus sto utafør huset og frøs i snøen. Den var så kald og sulten og visste ikke hva den skulle gjøre. Plutselig så den en bitteliten sprekk i muren på huset. Musa gjorde seg så liten den kunne og krøp inn gjennom sprekk. Den klatra opp etter veggen og gjennom et lite hull i taket. Her lukta det godt tenkte musa. Den kravla opp i søppelbøtta og fant mye deilig å spise. Musa spiste gulrotskrell, litt smør på et smørpapir og en liten ostebit. Da den var god og mett kravla musa ut av søppelbøtta og så seg litt omkring. Først gikk den litt til høyre, så til venstre og så rett fram og inn i et skap. Musa klatra opp i steikepanna og gikk først en runde rundt og så enda en runde rundt. Så snudde den og gikk en runde rundt den andre veien og en runde til. Til slutt stoppa den opp – og bæsja oppi steikepanna»

(Egen fortelling)

Adgang til feltet og informanter

Min forskning fant sted i barnehagen jeg arbeider som barnehagelærer. Egen avdeling ble valgt dels grunnet pandemi og restriksjoner knyttet til opphold i andre barnehager og dels på grunn av at barnehagen ønsket å vurdere praksis under måltidet. At personalet hadde forutsetninger for å gi data til min forskning så jeg derfor på som sannsynlig. Å velge informanter som har kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på problemstillingen, kaller Thagaard en strategisk utvelgning (2018, s. 54).

Nærhetsaspektet og tilgang til feltet sto derfor sterkt for mitt valg. Adekvat metode for min problemstilling er aksjonsforskning. Med utgangspunkt i egen praksis, er aksjonsforskning en måte og skape endring på. Siden ønsket om endring lå implisitt i forskningen min og endring skjer hos de involverte er denne formen praksisbasert forskning, var det fordelaktig med internt forskningsfelt (Bøe og Thoresen, 2017, s. 9).

Forskningen har primært skjedd på egen avdeling, hvor barna som inngår i forskningen er 3-5 år. Personalet ved to avdelinger er deltakende. På egen avdeling har to assistenter vært informanter. Småbarnsavdelingen var også medvirkende, da det er tett samarbeid mellom barnehagens to avdelinger. Personalet ved denne avdelingen er også informanter; to assistenter og en pedagogisk leder. Styret har også vært involvert, da hen har en daglig besøksrunde på avdelingene. Hen har også vært interessert i og ønsket å følge meg i forskningsprosessen. Personalet ble forelagt informert samtykke (vedlegg 1).

Måltidet hadde over en periode vært gjenstand for observasjon og refleksjon over praksis. Det var et felles ønske om forbedring av praksis, og en del tiltak ble prøvd, uten at de ga ønsket endring. Et tiltak som ga grunnlag for endring og utgangspunkt for denne forskningen kom spontant. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen.

Personalet ble invitert til å skrive praksisfortellinger og refleksjoner fortløpende. Gjennom egne beretninger fikk personalet sette egne ord på sine erfaringer. Praksisfortellingene var anonymisert.

Personalets praksisfortellinger ga grunnlag for refleksjon. Kontinuerlig refleksjon i møter og uformelt hadde høyt fokus underveis. I tillegg til å samle inn data på denne måten, var det viktig at personalet følte seg inkludert. Skapes det eierforhold til prosessen vil deltakelse og forståelse forankres blant personalet (Gotvassli, 2019a, s. 67).

Min rolle gjennom prosessen var sammensatt. Det var viktig for meg å ivareta personalets medvirkning. Dette ble ivaretatt ved å informere om forskningen, hva deres rolle og ansvar var og å sette i gang de ulike steg i prosessen. Til min rolle lå det å tilrettelegge for alt vi skulle gjennomføre. Fasilitatoren er en tilrettelegger for idéutveksling, samarbeid og informasjon (Gotvassli, 2019a, s. 219).

Analyse

Analysearbeidet skal gi oversikt over datamaterialet forskningen gir. Prosessen med å analysere er en kontinuerlig interaksjon mellom feltarbeid, analyse og tolkning. Problemstillingen bør stå sentralt i analysen. I analysen handler det om å minimere mengden av data skape orden, struktur og mening. Det er viktig å gi rom for analysen gjennom hele forskningsforløpet. Datainnsamling og dataanalyse er en gjentakende og dynamisk prosess under hele forskningsforløpet (Bergsland og Jæger, 2014, s. 81).

Struktur i datamaterialet bidrar til å eliminere data som ikke er relevant for problemstillingen. Datamaterialet en sitter igjen med aktualiserer problemstillingen for forskningen. Det kan være utfordrende å skille mellom utsagn fra informanter og egne tolkninger av datamaterialet. Å være selvkritisk er derfor svært viktig i denne fasen (Bergsland og Jæger, 2014, s. 82). Dette har stått sentralt i mitt arbeid og mitt mål har vært å vektlegge informantenes utsagn.

Sentrale elementer i aksjonsforskning er grupperefleksjoner, handling, evaluering og forbedring av praksis og på denne måten skape ny kunnskap (Gotvassli, 2019, s. 54). I en oppstartsfasen for forskningen som skal gjøres er vi avhengige av data som gir status for nåværende praksis. Underveis er det også viktig å ha data tilgjengelig som kan si noe om hva som eventuelt har endret seg. Analyse foretas i flere prosesser i aksjonsforskningen, da det i første omgang må foretas en analyse av nåværende situasjon og ved kritisk refleksjon etter handling (aksjon) som grunnleggende praksisforbedrende tiltak (Bøe og Thoresen, 2017, s. 98). Det er først når datamaterialet gjennomgås med kritisk refleksjon at det får verdi, da refleksjonen gir grunnlag for å se kritisk på nåværende praksis og gi retning for ny, forbedret praksis (Bøe og Thorsen, 2017, s. 98-99).

For å skaffe meg oversikt gjennom forskningsprosessen støttet jeg meg på personalets praksisfortellinger, egne notater og praksisfortellinger i tillegg til spontane og strukturerte refleksjoner med personalet. Datamaterialet ble samlet etter forskningens slutt. Koding av materiale kan være

hensiktsmessig i denne delen av arbeidet (Bøe og Thoresen, 2017, s. 100). For min del ble løsninger å bruke fargekoder på sammenfallende utsagn.

Etiske retningslinjer

Johannessen et al. (2016) beskriver etikk som forholdet mellom mennesker og hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. I etikken praktiserer vi etter felles prinsipper, regler og retningslinjer for i vår vurdering av om en handling er riktig eller ikke (s. 83). Menneskene som er involverte i forskning skal derfor ha en distinkt opplevelse av at prosessen er god. Innen aksjonsforskning er det hele tiden etiske spørsmål som må vurderes.

Framtredende etiske prinsipper i aksjonsforskning er informert samtykke, retten til privatliv, respekt for personlig integritet, å ikke gjøre skade i forhold til praksisfeltet og avklaring av bruk av data og resultater (Gotvassli, 2019, s. 77). Bergsland og Jæger (2014) trekker fram tre hovedprinsipper i etisk ansvar i aksjonsforskning. Disse er informert samtykke, konsekvenser og konfidensialitet. Gjennom informert samtykke skal informantene informeres om de overordnede mål med forskningen. Det skal gå fram av samtykket at det er frivillig å delta og at det er anledning til å trekke seg fra prosjektet når som helst. Konsekvenser kan handle om skader ved å delta, men også fordeler en kan oppnå. Det konfidensielle aspektet handler at sensitive opplysninger ikke skal komme på avveie (s. 83-85).

I forkant for min forskning fikk alle informanter tildelt informert samtykke (vedlegg 1). Det ble også sendt ut informasjon om forskningen til foreldre og foresatte gjennom månedsbrev. Her gikk det fram informasjon om hva barna ville bli involverte i, men at de ikke ville bli direkte berørt.

Metodekritikk

En forsker må alltid være reflektert og kritisk til det arbeidet hen utfører. Jæger og Bergsland (2014) knytter begrepene reliabilitet, validitet og generalisering til vurdering av metodisk arbeid i kvalitativ forskning (s. 80). Reliabilitet i kvalitative studier er knyttet til troverdighet. Forskningens alle faser må utføres på en tillitsfull og pålitelig måte. Troverdigheten til datamateriale, innsamlingsmetode, bearbeiding av datamateriale, analyse og tolkning baseres på at forskningen er gjennomført på en måte som vekker tillit (Jæger og Bergsland, 2014, s. 80). Mitt metodevalg falt på aksjonsforskning, da nærhetsaspektet var viktig. Datamaterialet er dokumentasjon i form av praksisfortellinger, logg, notater og refleksjoner.

Validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet handler om at det vi kommer fram til gjennom forskningen er gyldige for det det forskes på. Resultatene skal kunne bekreftes av annen forskning, slik at det foreligger en støtte i det vi finner. Nærhet til feltet og kommunikasjon med medforskere bidrar til å sikre validitet i forskning, hevder Jæger og Bergsland videre (2014, s. 80). Mitt ønske gjennom forskningen har vært å tilrettelegge for at personalet har fått forståelse for at deres observasjoner og refleksjoner har vært viktige for arbeidet. I min forskning leverte to assistenter data i form av praksisfortellinger. Disse hadde ingen formell utdanning, men lang erfaring fra barnehagearbeid. I både spontane og planlagte refleksjoner bidro også personale fra samarbeidsavdeling.

Reliabilitet knyttes til om forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Forskeren må kunne grunnlegge reliabiliteten gjennom hele forskningsprosessen, fra hvordan datamaterialet samles inn og hvor pålitelig dette er, og hvordan datamaterialet bearbeides, analyseres og tolkes (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80). Pålitelighet i forskning kan styrkes ved at det deltar flere forskere, gjennom samarbeid og diskusjon i vesentlige beslutninger (Thagaard, 2018, s. 188). Personalets innsats som medforskere var viktig for mitt prosjekt, både i kraft av innlevering av praksisfortellinger, men også gjennom felles refleksjon.

Generalisering i kvalitative studier dreier seg om overførbarhet av resultater. Det vi finner skal kunne gjelde i andre sammenhenger og resultatet kan ha relevans for andre deler av befolkningen (Bergsland og Jæger, 2014, s. 80). Andre avdelinger eller barnehager med kjennskap til erfaringer og resultater fra forskningen vil kunne dra nytte av dette i eget arbeid.

Når egen barnehage er arenaen det forskes på, forskes det på egen praksis. Nærhetsaspektet i aksjonsforskning er sterkt og utfordringer kan forekomme. Det er viktig å være klar over dette. Personalet som en omgås og arbeider med kommer en tett innpå. I forhold der en stiller spørsmål om eksisterende praksis, vil det kunne bli følsomt. Å definere behovet for å endre, forbedre og reflektere over praksis kan for noen virke utfordrende og vanskelig å forholde seg til. Det vil være viktig å tenke gjennom dette på forhånd. Det understreker også hvorfor samarbeid er viktig i aksjonsforskning (Gotvassli, 2019a, s. 68). En av forskningens flere positive utfall som er verd å nevne var personalets økte ønske av å reflektere over ulike praksiser, ikke bare den vi forsket på.

Aksjonsforskning har kritikk rettet mot seg for å ikke vær verdifri og nøytral og springer ut fra en oppfatning som går på at forskerens distanse og objektivitet forsvinner idet forskningen blandes med aksjon. Selv opplever aksjonsforskere at det er befriende å få ta i bruk sine kunnskaper i konkrete handlinger (Dalland, 2020, s. 51). Dalland (2020) sier videre at det alltid vil ha en førforståelse med oss inn i en undersøkelse. Dette betyr at har en mening om et fenomen før det gjennomgår vår undersøkelse (s. 61). En mening eller oppfatning om hva som kan skje eller tolkning av det som

skjedde bør tas opp til diskusjon i gruppen en forsker sammen med og på den måten ikke la vår forutinntatthet prege forskningen (Gotvassli, 2019a, s. 71).

Funn og drøfting

Med utgangspunkt i praksisfortellinger, notater og refleksjoner skal jeg drøfte om funn fra forskningen svarer på problemstillingen; «Hvordan kan dramatisering av fortelling endre praksis under måltid?». Hovedfokus har vært måltidet og voksnes opptreden i gjennomføring av måltidet. Forskningen har vært gjennomført ved bruk av aksjonsforskning som faller inn under kvalitativ metode. Dette er en praksisnær metode, hvor forskningen skjer i fellesskap med andre og hvor personalet opptrer som medforskere. Grunnlaget for å få fyldige data og interessant innsikt i personalets tanker og observasjoner gjennom refleksjoner har vært uvurderlig. Personalet har gitt verdifulle, ærlige og oppriktige bidrag. Mine funn som drøftes her er dramatisering som pedagogisk veiviser, rollemodell for personalet og erfaring fra dramatisering i utviklingsarbeid. Funnene framstilles enkeltvis og knyttes disse opp mot tidligere presentert teori.

Dramatisering som pedagogisk veiviser

Som utgangspunkt for forskningen var avdelingens måltidspraksis. Barnas adferd og voksnes rolle under måltidet hadde vært gjenstand for observasjon og refleksjon over en periode. Bakgrunnen for dette var at de fleste måltid var preget av uro blant barn og voksne. Dette var en situasjon og praksis vi ønsket å endre på. Tiltak som i forkant var iverksatt for å endre praksis hadde varierende utslag på praksis og uten at det førte til forbedring. Uendret praksis og opprettholdelse av opprinnelig praksis var resultatet. I denne situasjonen opplevde personalet at måltidene ble strevsomme og utfordrende. Følelsen av å stå fast var frustrerende og tidvis tyngende. Tidligere tiltak som omrokering av barn, flytting av bord til adskilte rom og samtaler med barna hadde gitt delvis forbedring av praksis, men var preget av tilbakefall. Refleksjonene hos personalet viste de opplevde at pedagogikken forsvant og våre tiltak til endring var fånyttet. Utfordringen var åpenbar og preget av en form for mismot.

Dramatisering av fortelling oppsto spontant under et måltid karakterisert av gjensidig uro mellom barn og voksne. Hammer og Strømsøe (2015) sier at improvisasjon er en metode for igangsetting av dramaforløp. Dramaforløp innebærer å utforske for eksempel en fortelling ved å benytte ulike metoder og teknikker. I improvisasjonen skjer det uforutsette og lek utvikles i samspill med barn.

Barnehagelærerrollen krever at man deltar aktivt i lek og tilrettelegger for pedagogisk arbeid (s. 60-61). Seansen samsvarer med improvisasjon som igangsetter i dramaforløp. Jeg vekslet mellom

fortellerrollen og rollen som mus. Som voksen kan man styre et forløp ved å ta ulike roller underveis ved å opptre som lærer-i-rolle eller møte med figur (Hammer og Strømsøe, 2015, s. 94).

I den spontane seansen brukte jeg brukte jeg virkemidler for å underbygge og forsterke fortellingen. En av disse var spenning som skapes ved et plutselig nytt fokus eller måten noe sies på (Hammer og Strømsøe, 2015, s. 94). Den lille musa som frøs ute i snøen og fikk liv gjennom at jeg gjorde meg liten og skjelvende og med ansiktsmimikk som indikerte at musa ikke hadde det særlig bra. Et rom for videre handling oppsto. I refleksjonssamtaler med ansatt i etterkant viste at seansen trollbandt barna. Straks musa ble levendegjort gjennom stemmebruk, mimikk og kroppsfakter, viste barna en interesse for det som skjedde. Barnas oppmerksomhet var fanget og det var en tydelig forventning til framdrift i fortellingen. Spente fjes og stillhet preget situasjonen rundt bordet. Rommet for meg som forteller og pedagog var etablert. Jeg finner samsvar i dramateori hvor det finnes en tanke om fiksjonskontrakt. Denne kontrakten er en avtale som lek bygger på i en felles lekverden. Den baseres på demokratiske prinsipp hvor både voksne og barns innspill er av betydning (Hammer og Strømsøe, 2015, s. 60). Vi hadde etablert en kontrakt om hva vi videre ville utvikle i fortellingen. En interessant observasjon i perioden hvor dramatiseringen av fortelling ble initiert og videreutviklet, var hvordan barna bragte fortellingen inn i lek. Dette går jeg ikke inn på i drøftingen, men det var et interessant funn som gir grunnlag for pedagogisk tilrettelegging i lek.

Gjennom felles refleksjon og praksisfortellinger fra en informantene gjengis en beskrivelse av barnas reaksjon etter den første dramatisering. Etter å ha dramatisert fortelling sammen med barna var spørsmålet om denne handlingen ville påvirke praksis. Et tydelig trekk ved refleksjon med personalet er at dramatisering kan ha en effekt på måltidets pedagogiske kvalitet. I praksisfortellinger fra første spontane dramatisering, kommer det fram at både barn og voksne blir orientert om samme fokus under måltidet. Det mest interessante mens vi spiser blir å følge med på historien og å bidra til utvikling av denne. I etterfølgende måltider skulle det vise seg at fortellingen hadde festet seg hos barna. Funn i viser at barna etterspurte fortellingen ved neste måltid. Det var et ønske om at fortellingen skulle fortelles igjen og igjen. På den måten kan det se ut til at dramatisering av fortelling endret barnas forventning til måltidet. Deres entusiasme ble omtalt som et ønske og en anledning for at noe skulle skje under måltidet. Barna tok også selv initiativ til å bygge videre på fortellingen. Fortellingen ble et utgangspunkt for samtale barna mellom, uten at elementer fra fortellingen ble introdusert av voksne. Å møte barnas forventninger og innspill er en måte å arbeide etter demokratiske prinsipp. De fleste måltider er ulike i barnehagen. Det er stor variasjon både gjennom dagen og fra dag til dag. Måltidene bar fortsatt preg av uro, men erfaringen med å dramatisere fortelling har tilført et nytt syn på og kunnskap om pedagogisk tilrettelegging. For meg å gjenoppta og spille på dramatiseringens virkemidler i fortellingen, eksempelvis ved å gjøre meg liten og skjelvende, åpnet også for at barna gjenfortalte fortellingen. En felles oppfatning blant personalet var at den voksnes føring for måltidet kunne påvirke trivsel, ro og samspill for alle.

Rollemodell for personalet

Hvordan er vi gode rollemodeller? Dette er et spørsmål jeg har reflektert mye over, både på egen hånd og sammen med personalet i forskningsprosessen. Vi må være den beste utgave av oss selv og gjennom alt vi gjør vise eksempel som kan etterfølges. At vi tilrettelegger for å prøve ut nye idéer, lage rom for prøving og feiling og å ha en oppbyggelig ramme for tilbakemelding og refleksjon kan være elementer i forståelsen av å være rollemodell. Er vi rollemodell utover å være det overfor barna? I denne delen vil jeg gå inn på drøfting rundt dette opp mot teori beskrevet i teoridelen.

Rammeplanen (2017) sier at hele personalet skal være tydelige rollemodeller (s. 14). Å være en tydelig rollemodell ut fra Rammeplanen handler om å være faglig oppdatert og å ivareta relasjoner mellom barn i grupper, mellom barn og personalet og mellom personalet og foreldre (Rammeplanen, 2017, s. 14). En rollemodell skal ut fra Rammeplanens innhold ivareta faglighet og relasjoner.

I min forskning viser funn at å være rollemodell overfor personalet har en verdi i pedagogisk refleksjon og arbeid. En informant sier: «Når du forteller fortellingen skjer det noe magisk», mens en annen sier: «Du forteller så levende at alle barna er oppslukt». Dette er utsagn i samtaler med informantene etter at fortelling ved måltidet fant sted. Sitatene henspiller til fortelleren under måltidet hvor informantene vært deltakere. Formålet med forskningen hvor en handling iverksettes, var å se hvordan dette kan påvirke eller endre praksis under måltid. De to sitatene gir en forståelse av at det skjer noe i barn når de blir snakket med. Hva som fanger barnas interesse vil ikke denne forskningen omhandle, men utsagn etter måltidet har vært at barna viste en interesse for det som skjedde. Den spontane tilnærmingen til arbeid med endring åpnet for å styrke improvisasjonens betydning i endringsarbeidet. Liset et al. (2011) sier at improvisasjon handler om å være årvåken for det som skjer i øyeblikket (s. 17). Med spontanitet i dramatisering av fortelling åpnet informanter i sine refleksjoner opp om at tanken på improvisasjon i et slik arbeid sammen med barn kan være utfordrende. Trygghet i utøvelse av aktiviteter viser seg å være viktig for informanten. Imidlertid kommer det fram at å ha noen å se opp til, og lære av, blir et eksempel å støtte seg på i egen utøvelse av arbeid.

Fortellingens dramatikk åpner opp for en spenning og et tydelig ønske om å bli fortalt til.

Informantene ser at barna påvirkes positivt, endrer fokus og innretter seg på at noe skjer. Dette påvirker atmosfæren ved måltidet. Det er også relevant å se hva som skjer i personalet. Guss (2015) ser sammenhengen mellom undervisning i lek og drama i utdanningen av barnehagelærere og forsvarer felles modultilhørighet. Praktiske erfaringer lek og drama gir, sammen med refleksjon, gir forståelse for lekens betydning (s.20). Forståelse og kunnskap om hva som skjer i lekens møte med drama, samt å knytte erfaringer personalet gjør seg til dette i dette møtet, vil gi en åpning for praksisendring.

I et lederperspektiv handler rollen som forteller om å skape tillit og troverdighet hos personalet. Irgens (2021) hevder at tillit og troverdighet i ledelse handler om å gi personalet en god relasjon til sin egen arbeidsplass (s. 234). Å gå først og være et godt eksempel for handling kan være en forståelse av å være en god rollemodell. Gjennom å lede an, være synlig og å ufarliggjøre handlinger som kan gi grunnlag for praksis kan øke tryggheten hos personalet. Utsagn fra informantene i denne forskningen har vært at «det er godt å endelig se at noen og noe kan gi barna noe å samles om under måltidet, så det du gjorde var lurt». I dette kan ligge en forståelse for at egen utilstrekkelighet har begrensinger i utføring av arbeidet. Å finne støtte hos en leder, den som leder an eller øvrig personale kan derfor øke troen på egen evne. Karsrud og Norstrand (2017) beskriver i sin forskning at de har gjort funn som kan støtte funn i min forskning. «En trenger jo å se andre gjøre ting, fordi da kommer man på ting som man kanskje ikke har tenkt på sjøl» er et funn med sammenfallende mening med mine funn (informant sitert i Karsrud og Norstrand, 2017, s. 37). Å se på andres måter å gjennomføre ting på kan gi støtte til den voksnes evne til å stå selv i sin handling og det kan tilføres elementer som en kanskje ikke har tenkt på selv. Dramatisering av fortelling blir som inngang til endring av praksis, hvor personalet finner støtte i sin egen utvikling av ferdigheter ved å gjøre seg nytte av rollemodellens handling.

Dette støtter teorien om at praksisfellesskapets betydning for barnehagen læring. Praksisfellesskapet i barnehagen innebærer at ansatte er tett på hverandre og er avgjørende for hvordan læring i arbeidet skjer (Thorsvik og Jacobsen, 2019, s. 362). I et perspektiv hvor rollemodellen er framtreddende i praksisfellesskapet, vil vi være avhengig av at rollemodellen fylles med innhold. I sitatfunnene nevnt over, kan vi se at fortelleren skaper noe som fanger både barn og voksne gjennom dramaturgiske grep og virkemidler i fortellingen. Dramaturgiens virksomme handling fører til at det åpnes opp for en dreining fra opprinnelig praksis, idet en ser at barna responderer på fortellingen og dramatiseringen den voksne forteller (Hammer og Strømsøe, 2015, s. 57).

Erfaring fra dramatisering i utviklingsarbeid

Rammeplanen (2017) er tydelig på at barnehagen er en lærende organisasjon hvor det forklares at hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger (s. 14). I teoridelen over er det gitt en beskrivelse av betydningen av personalets deltakelse i læring og utvikling. Læring skjer i et praksisfellesskap hvor refleksjon i fellesskap står sterkt i kunnskapsutviklingen. I min forskning er aksjonsforskning metoden for å finne svar på problemstillingen. Gjennom dette arbeidet ville jeg undersøke hvordan dramatisering av fortelling kan endre praksis under måltid og dette er utgangspunkt for dette kapitlet.

Rønningen (2016) stiller spørsmål om det kan legges til rette for fortelling som omdreiningspunkt der involverte respekterer ulike synspunkter i et fellesskap (s. 26). Aksjonsforskningens handling i denne

forskningen var å dramatisere fortelling ved måltidet. Datamaterialet som ligger til grunn, viser blant annet at personalet opplevde entusiasme, nysgjerrighet og interesse hos barna. Egne observasjoner og notater sammenfaller med personalets observasjoner. Dette ga oss kunnskap om at handlingen tilførte både barn og voksne noe nytt. Erfaringen ga ny giv og tro på at praksis ville endres. I en praksisfortelling kom det fram at en av informantene opplyste at dramatisering av fortelling føltes som et tiltak for å tilføre pedagogikk til måltidet. Dette var en erfaring personalet fant tilfredsstillende i. De opplevde også at egen rolle ble styrket siden dramatiseringen ga en struktur for samspill og gjennomføring av måltidet. Fortellingen satte en ramme for måltidet som åpnet personalets spillerom.

Dalland (2020) mener at individets ønske om å lære mer om sin egen situasjon er basis for aksjonsforskning (s. 51). Personalets læring i denne forskning støttes av Dallands tanker. Læringen gir ny innsikt både om en selv og situasjonen er står i. Handlinger utøvd med tanke på å endre på en situasjon har ført til et kollegialt samspill hvor egne erfaringer flettes sammen med fellesskapets og fører til ny kunnskap.

Forskningen min gir ingen funn eller indikasjoner på at det var dramatisering av fortelling i seg selv som ga barna og personalet en oppfatning av en forbedret situasjon rundt måltid. Drøftingen tar derfor ikke stilling til dette. Det at det skjedde *noe* som dreide seg bort tidligere praksis, der både barn og voksne var preget av uro, kan også implisere endringen. Personalet har ytret at måltidet er tilført pedagogikk og de selv har fått tilført en metode til støtte for pedagogisk arbeid gjennom måltidet. Som nevnt i teoridelen sier Aspli at fortellingen kan skape mening med tilværelsen. Fortellingen tilbyr en ramme hvor både forteller og tilhører beveger seg sammen (Olaussen, 2015, s. 69). Imidlertid er det grunnlag for å tillegge dramatiseringen sterk vekt, da både barn og personale har endret adferd i møte med fortellingen. Barnas engasjement rundt måltidet har tilrettelagt for tilrettelegging for en pedagogikk hvor barna er medskapere og videreutviklere av fortellingen. Personalets egne holdninger til måltidets pedagogikk, egen rolle og praksisfellesskapets betydning er belyst i refleksjoner. Å tilføre måltidet en ramme har økt forståelsen for måltidet som læringsarena, men også synet på egen læring. Egen læring og utvikling på et individuelt plan forent med personalet for øvrig har økt forståelsen for tiltak og refleksjon rundt disse. Felles for alle informanter i forskningen er dette synet. Personalet har fått en styrket tro på egen rolle under måltidet idet de bruker fortellingen og dramatisering som ramme for måltidets innhold.

Jakobsen og Thorsvik (2019) omtaler dobbeltkretslæring som en dypere læring, hvor endring av adferd skjer etter vurdering og refleksjon. Det skjer en endring av verdier, holdninger, mål og normer (s. 348). Personalets innstilling til arbeidet er preget av denne formen for læring. Forståelsen og utføring av arbeidet er preget av en endret innstilling, hvor det stilles spørsmål om hvorfor vi gjør det vi gjør.

Å være en lærende organisasjon har et mål hvor barn skal ha et tilrettelagt tilbud som er i samsvar med barnehageloven og rammeplanen. En lærende organisasjon er nettopp det idet den preges av kollektive læringsprosesser, deltakelse og engasjement (Gotvassli, 2019b, s. 94). Handlingen å dramatisere en fortelling har gitt rammer for å drive utviklingsarbeid blant personalet. Rammen er fylt med innhold hvor det tilrettelegges for endring av pedagogisk praksis hvor barnas læringsarena er sentral. Personalets læring gis et format der både bruk av dramatiske elementer og fortellingens forutsetninger. Sosialkonstruktivismen grunngir fellesskapet som forutsetning for læring (Askland og Sataøen, 2013, s. 196). I så henseende kan bruk av dramatisering av fortelling være en inngang til utviklingsarbeid i barnehagen. Vi lever i et praksisfellesskap preget av at være handlinger skjer i samspill og fellesskap.

Avslutning

Min forskning har vært rettet mot å se muligheter for å bruke dramatisering og fortelling for endring av praksis. Med bakgrunn i data og teori har jeg forsøkt å svare på problemstillingen min: «Hvordan kan dramatisering av fortelling endre praksis under måltidet?». Informantene har vært assistenter ved egen avdeling og barnehagelærer og assistent ved samarbeidende avdeling i egen barnehage. Funn fra forskningen i form av praksisfortellinger, refleksjoner og observasjoner underveis har vært tolket og analysert.

Arbeidet viser at bruk av aksjonsforskning har vært en praksisnær metode hvor jeg har vært tett på feltet og hatt adgang til personalet som var mine informanter. Personalet har vært mine medforskere gjennom prosessen og datamaterialet ble gjort tilgjengelig for meg ved bruk av praksisfortellinger og kritisk refleksjon, både spontant og tett opp i situasjoner og handlinger, men også strukturert i form av avsatt tid i avdelingsmøter.

I drøfting av funn har det kommet fram at vi gjennom å benytte fortelling som utgangspunkt for dramatisering har skapt en inngang til endring av praksis. Som det er beskrevet i drøftingen har barna respondert på at noe skjer under måltidet. Verdien av at handlingen var fortelling formidlet med dramatiske elementer er tolket som av stor betydning, fordi barna selv har bidratt til utvikling av fortellingen. Personalet har også funnet et rammeverk å støtte seg på for å trygge sin egen rolle og utøve pedagogisk arbeid. Ved å være den i personalet som setter i gang en handling har jeg fått innblikk i personalets behov for å ha en rollemodell som synliggjør en pedagogikk og handlingsalternativ.

Dramafagets plass er tydelig i utdanningen av barnehagelærere. Det har vært interessant å arbeide spesifikt med det gjennom en forskning hvis resultat var ukjent. Det har vært en interessant prosess å stå som leder for forskningen og samtidig gi støtte til personalet i videre pedagogisk arbeid. I et ledelsesperspektiv har det vært nyttig å tilrettelegge for aksjonsforskning. Nytteverdien ligger i at

aksjonsforskning framstår ikke bare som en måte å forske på, men en måte å drive endrings- og utviklingsarbeid på. På denne måten ser jeg aksjonsforskning som en måte å underbygge og utvikle pedagogisk arbeid og poengtere barnehagen som en lærende organisasjon.

Litteratur:

Bøe, M., Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring. Aksjonsforskning i barnehagen*. Universitetsforlaget. 2. utgave, 2. opplag 2019.

Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal. 7. utgave, 2. opplag 2021.

Falck-Pedersen, T. & Iversen, A.B. (2017) *Rammeplanen for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Pedlex.

Gotvassli, K. Aa. (red.). (2019a). *Aksjonsforskning på mange vis. Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk. 1. utgave, 1. opplag 2019.

Gotvassli, K. Aa. (2019b). *Boka om ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring*. Universitetsforlaget. 2. opplag 2016.

Guss, F.G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser. Lekens dynamiske verdener*. Cappelen Damm. 1. utgave, 2. opplag 2016.

Guss, F.G. (2003). *Lekens drama I. En artikkelsamling*. Høgskolen i Oslo.

Hammer, A. og Strømsøe, G. (red.). (2015). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Fagbokforlaget. 2. opplag 2017.

Henry, L. og Kloep, M. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Abstrakt Forlag.

Irgens, E.J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. Fagbokforlaget. 2. utgave.

Jacobsen, D.I., Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget. 5.utgave/ 3. opplag 2021.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til vitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag.

Karsrud, F.T., Norstrand, A.W. (2017). Muntlig fortellingsdidaktikk i et lærende praksisfellesskap. *Barn* nr. 4 2017:37-51, ISSN 0800-1669. Norsk senter for barneforskning.

Liset, M.S., Myrstad, A., Sverdrup, T. (red.). 2011. *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. Fagbokforlaget.

Olaussen, I. (2015). I Hammer, A. og Strømsøe, G. (red.). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Fagbokforlaget. 2. opplag 2017.

Regjeringen. (2018). [Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

Rønningen, L.H. (2016). Dramalek med fortelling. Om å skape rom for kulturell forståelse og identitet hos barn. *Barn* nr. 2 2016: 25-38, ISSN 0800-1669. 2016 Norsk senter for barneforskning.

Sandnes, H.H., I. (2015). I Hammer, A. og Strømsøe, G. (red.). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Fagbokforlaget. 2. opplag 2017.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget. 5. utgave 2018/2. opplag 2019.

Vedlegg 1:

Vil du delta i bachelorprosjektet «Dramatisering i endrings- og utviklingsarbeid»

Hvordan kan dramatisering av fortelling endre praksis under måltid?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å skaffe informasjon til bruk i prosjektet. I dette skrivet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å skaffe informasjon om vi kan endre praksis ved måltidet ved å dramatisere fortelling. Jeg skal se om vi ved å bruke dramatiske virkemidler kan endre praksis og tilrettelegge for en bedre læringsarena. Dette skal inngå som en del av barnehagens endrings- og utviklingsarbeid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Din oppgave er å skrive praksisfortellinger knyttet til måltid og å være med i refleksjoner. Refleksjonene vil jeg skrive ned.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg/vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg/vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg/vi behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes medio mars 2022.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Mari Westerhus
Mari Moe Krysinska

Student
Helga Bråten

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *[sett inn tittel]*. Jeg samtykker til:

- å delta i *(sett inn aktuell metode, f.eks. intervju, spørreskjema, observasjon)*.

Dato:

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg/vi ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.