

Dans som kunstform i barnehagen

Hvordan responderer barn der og da på å delta i dans
som kunstuttrykk?

Ranveig Henriksen Bøhle
Kandidatnummer: 448

Bacheloroppgave – Ledelse av barns læring i et nærmiljøperspektiv
BDBAC4900

Skjåk, april 2021

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

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	3
1.1 Tema.....	3
1.2 Hvorfor (danse)kunst i barnehagen?	4
1.3 Dansekunsten og forskningen	5
1.4 Problemstilling	6
1.5 Oppgavens oppbygging.....	6
2. TEORI	7
2.1 Dansekunst	7
2.2 Improvisasjon og interaksjon	8
2.3 Nærvær.....	9
2.4 Fenomenologi.....	10
2.5 Musikk.....	10
2.6 Lek.....	11
2.7 Romlighet.....	12
3. METODE	14
3.1 Hva er et dansemøte?	15
3.2 Forberedelser til dansemøtene.....	15
3.3 Gjennomføring av dansemøtene.....	16
3.4 Analysearbeid.....	17
3.5 Metodekritikk.....	18
3.6 Etske retningslinjer/refleksjoner	19
4. FUNN OG DRØFTING	20
4.1 Funn.....	20
4.2 Drøfting	20
4.2.1 Engasjerte, «av og på» og tilsynelatende uinteresserte barn.....	20
4.2.2 Utforskende barn i improvisasjoner	22
4.2.3 Tilstedeværelse og nærvær.....	23
4.2.4 Leken.....	24
4.2.5 Rommet	25
4.2.6 Lydbilde	26
4.2.7 Min rolle.....	27
4.3 Avsluttende kommentar	29
5. KONKLUSJON OG AVSLUTNING	30
6. REFERANSER	31

1. INNLEDNING

«The dancer believes that his art has something to say which cannot be expressed in words or in any other way than by dancing...» (Doris Humphrey i Haraldsen et al., 2010, s.97).

1.1 Tema

Temaet i dette bachelorprosjektet er dans som kunstform i barnehagen. «Barn blir født med estetisk bevissthet, og de deltar i kunst lenge før de kan snakke eller skrive. Hvis du betrakter små barn som leker, vil du se at de helt naturlig kommuniserer ved hjelp av kunstneriske uttrykksformer» (Bamford, 2008, s.19). Dette skriver Anne Bamford som forsker på kunstfagenes plass i utdanningen. Hennes forskning går i utgangspunktet på skoler og utdanningsinstitusjoner, men Bamford skriver at utdanning foregår på mange ulike arenaer og hun anser barn og ungdom som «Ethvert individ mellom 0 og 18 år» (s.22). Barnehagen som institusjon ligger i dag under Kunnskapsdepartementet, og i Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017), heretter forkortet til rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), trekkes læring frem som et begrep under barnehagens formål og innhold. Derfor finner jeg Bamfords tanker rundt kunstfagenes plass i utdanningen interessante å trekke inn som en del av mitt grunnlag for denne bacheloroppgaven.

Et av funnene Bamford gjorde i forskningen sin var at «*Utdanning i kunstfag og utdanning gjennom kunstfag*, selv om de er atskilte, er gjensidig avhengig av hverandre, og man bør ikke anta at det er mulig å ta i bruk enten bare den ene eller den andre og likevel oppnå en helhetlig og positiv innflytelse på barnets utdanning» (Bamford, 2008, s.139). Hun skiller altså på det at barn lærer kunstfag og det at barn kan lære andre fag gjennom kunstfaglig praksis. Hun mener at begge tilnæringsmåtene er viktige i barns utdanning.

Når jeg leser rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) ser jeg at barn i barnehagen kan drive med dans av flere grunner. Barnehagen skal fremme bevegelsesglede og barnas motoriske utvikling (s.11), og de skal få muligheter til å videreutvikle koordinasjon, kroppsbeherskelse og fysiske egenskaper, slik det blant annet står under fagområde «Kropp, bevegelse, mat og helse» (s.49). Her kan dans være et godt virkemiddel for å arbeide med

disse elementene. Men: Mitt anliggende i denne oppgaven er ikke å se på hva dansen kan bidra med for andre fagområder i rammeplanen. Jeg vil se på det Bamford omtaler som utdanning i kunsthøgskolen. Under rammeplanens fagområde «Kunst, kultur og kreativitet» finner vi formuleringer som at barn skal få estetiske erfaringer med blant annet dans som uttrykksform, og barna skal motiveres til å uttrykke seg skapende og få mulighet til å videreutvikle sine kreative prosesser (s.51-52). Disse aspektene er med på å underbygge dette bachelorprosjektets relevans for barnehagesektoren.

1.2 Hvorfor (danse)kunst i barnehagen?

Hva er kunst? Dette er et stort spørsmål som kan ha mange svar ut ifra hvem du spør. Hernes, Horn og Reistad (1993, s.55) beskriver en forståelse av kunst slik: «... *kunst er alle menneskeskapt uttrykk for følelser, tanker og ideer i en sansbar, symbolladet form*». De påpeker likheten mellom barns frie lek og kunstnerens arbeid i sitt kunstmedium: ingen av delene har klare mål, men gir mening i seg selv (s.11). Hernes, Os og Selmer-Olsen (2010, s.139) deler kunstbegrepet i to; på en side har vi de sosiale kunstinstitusjonene som scenekunstinstitusjoner, museum, galleri og lignende, og de som jobber der og dets publikum, og på den andre siden finner vi møtet mellom det kunstneriske verket og publikum uansett hvor det måtte skje. «I et hvert barn finnes en unik fantasiverden som det trenger å få bekreftet. Dette kan skje både gjennom egen kunstnerisk aktivitet eller gjennom kunstmøter både i og utenfor institusjonene» (Hernes et al., 2010, s.139). I et samtidskunstperspektiv kan vi forstå kunst som erfaring hvor det åpnes opp for «(...) at et bredt spekter av sosiale praksiser kan forstås som kunst på et diskursivt nivå» (Bishop & Jackson i Nagel & Hovik, 2017, s.35).

Hernes et al. (2010, s.16) skriver at kunst ikke assosieres med noe som er for barn. Kunst som er laget for barn kan også fort bli sett på som pedagogiske læringsprosjekter, og slik egentlig ikke bli sett på som kunst i det hele tatt. Men, det er endringer i tiden. Anerkjennelsen er større i dag for at kunstopplevelser for barn skal kunne innby til opplevelser som er eksistensielle her og nå i barnas liv (s.16). Dagens scenekunst for barn er blitt et møtested som er levende hvor barn og voksne sammen undersøker verden med kroppslige og sanselige tilnærminger (Hovik & Nagel, 2017, s.6).

Thoresen (2019, s.18-19) skriver om kunstpedagogikk og estetiske læreprosesser. Hun mener at tankemåtene våre kan forandres og utfordres igjennom å delta i kunstmøter, og at kunsten

derfor er betydningsfull i all form for læring. «Men all form for kunnskapsutvikling som berører både det kroppslige, det kognitive, det sansbare og det formbare, kan gjerne sies å ha en estetisk dimensjon» (Lindstrand og Selander i Thoresen, 2019, s.19). Estetikken er læren om det skjønne, og det skjønne kan gripe oss følelsesmessig og vi kan erkjenne gjennom våre sanser (Hernes et al., 1993, s.54). Kunsten kan være med å forme oss som mennesker, og på ulike nivå kan den både gi mening og/eller ikke gi oss en mening (Thoresen, 2019, s.18-19). Kunsten kan blant annet forundre eller undre, snevre inn eller utvide, lukke eller åpne, være fullstendig ubetydelig eller omveltende tydelig (s.19).

I menneskers sosiale samspill utvikler vi oss og lærer gjennom kroppslighet og sanselighet, bevegelse og (før)språklig kommunikasjon som bølger fram og tilbake mellom både barn og voksne (Hernes et al., 2010, s.16). Hernes et al. (1993, s.54) skriver at «(...) kunstområdene er av grunnleggende betydning for utvikling av barnets symboltenkning, språkutvikling, følelsesmessig modning og evne til å kommunisere». Ut fra dette er dansekunsten av viktig betydning i så måte. Med dansens vesen, altså det kroppslige, sanselige og bevegelige, kan barn få (danske)rom til å uttrykke seg. Slik gis liv til følelser og tanker, og vi oppdager sider i livet som er nye for oss (s.54). Jeg vil at barn i barnehagen skal få møte dans som selvstendig kunstform og oppleve dansen for dansens skyld. Dansen ligger latent i små barn, noe vi ser tydelig når knærne gynger og de minste barna gjør «gyngedansen» til musikk (Glad, 2002, s.21). Det er en påfallende likhet mellom kunstdans og skapende danselek ifølge Glad (s.24). Både barnet og den profesjonelle koreografen får en ide, en impuls, en intensjon med dansen (s.24). «Lekende barn er dansende barn!» (s.30).

1.3 Dansekunsten og forskningen

I dette bachelorprosjektet har jeg arbeidet med praksis- og kunstbasert forskning (Blixrud, 2011, s.27), eller å *forske med kunsten* som Østern (2017, s.8) kaller det når utgangspunktet er kunstnerens egne erfaringer og praksiser. Forskningen kjennes og leves, den er nær og personlig for forskeren (s.9). I likhet med Hovik og Nagels (2017, s.19) perspektiver på tverrfaglighet i scenekunst for barna, tenker jeg dansemøtet handler om bevegelser mellom kunstpedagogikk, barnekultur, scenekunst og kunstnerisk forskning. Hva et dansemøte er, vil jeg komme tilbake til under metodekapittelet. Det er enda ikke mye forskning på feltet kunst for de minste da fenomenet er relativt nytt (Blixrud, 2011, s.27). For å finne teoretisk grunnlag for bacheloroppgaven har jeg brukt teori som går på tvers av fag som dans, drama,

scenekunst og barnehagealder. Dette begrunner jeg med at alle barn er kroppslige uansett om de er to eller fire år. Dans og teater har mye til felles, for eksempel metoden improvisasjon, den kroppslige kommunikasjonen og det sceniske aspektet ved kunstformene. De har også felles røtter i fortiden (Haraldsen et al., 2010, s.97).

1.4 Problemstilling

Ut fra mine tanker om hva dans som kunstuttrykk i barnehagen er og kan være, var det naturlig for meg å undersøke dette nærmere i mitt bachelorprosjekt. Jeg ville undersøke hva dansen kan gjøre med barn og hvordan barna tar til seg danseuttrykket. Til problemstillingen falt jeg på ordlyden: *Hvordan responderer barn der og da på å delta i dans som kunstuttrykk?*

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne bacheloroppgaven består av fem kapitler; 1 Innledning, 2 Teori, 3 Metode, 4 Funn og drøfting, og 5 Konklusjon/avslutning. Jeg har i innledningen begrunnet hvorfor jeg har valgt tema for bachelorprosjektet, tydeliggjort problemstillingen og redegjort for oppgavens oppbygging. I teorikapittelet presenterer jeg teori jeg vil bruke i drøfting av funn. Metodekapittelet inneholder grundig redegjørelse av metode – herunder beskrivelse av hva et dansemøte er og gjennomføringen av dansemøtene. Jeg belyser også analysearbeidet samt metodekritikk og etiske retningslinjer jeg har forholdt meg til. I kapittelet Funn og drøfting, vil jeg gå igjennom funn fra analysen og drøfte disse oppimot problemstillingen min. Til sist vil jeg svare på problemstillingen og skrive avsluttende tanker om bachelorprosjektet.

2. TEORI

2.1 Dansekunst

I danseteori skilles det mellom dansekunst og dans, hvor sistnevnte kan ha funksjoner og intensjoner som samvær, trening eller magi og ritualer (Haraldsen et al., 2007, s.148). Når vi snakker om dansekunst, er det den sceniske dansen vi tenker på. Intensjonen i den sceniske dansen er den kunstneriske kommunikasjonen. Ifølge Rustad (2008, s.251) er dans et kroppskunstuttrykk. Hun skriver at «Kunsten er dansen; kunst er kropp i bevegelse med intensjonen å danse» (s.251). Å utforske estetiske områder blir derfor det samme som å skape kunst (Hernes et al., 1993, s.55). Dans er da et estetisk kunstuttrykk.

Dansekunst handler blant annet om kroppen i bevegelse, om en intensjon om å formidle noe, og om det estetiske uttrykket. Jeg vil se litt nærmere på kroppen og bevegelsespråket til en dansekunstner. Kroppen i dansen fortolker dansematerialet, altså bevegelsene eller trinnene, gjennom å integrere teknikken, dynamikken og det personlige uttrykket til et helhetlig danseuttrykk (Haraldsen et al., 2007, s.152). Danseteknikken, og trening av denne, har stor betydning for dansekunstneren da kroppen er redskapet og hovedmaterialet i kunstformidlingen (s.149). Hva er så dynamikk i dansens kontekst? Hernes et al. (1993, s.54) beskriver dans som bevegelser som er rytmisk skapende, og som utforsker rom, tid, flyt og kraft. Disse fire komponentene; rom, tid, flyt og kraft, er det dansekunstneren Rudolf Laban (1879-1958) som står bak. Med disse komponentene kan vi beskrive dynamikken vi har i bevegelsene. I Labans vokabular finner vi to ytterpunkter for hvert av de dynamiske komponentene (Haraldsen et al., 2007, s.183). Et eksempel på dette er at kroppen kan bevege seg i raskt tempo, altså rask tid, eller i sakte tempo som beskrives som uthalt tid. Et annet eksempel er komponenten flyt som har ytterpunktene fri og bundet flyt. Er kroppen og bevegelsene i fri flyt kan vi nesten føle at vi svever eller flyter av gårde. Er vi inne i bundet flyt blir energien i bevegelsene holdt tilbake og «(...) Vi kan stoppe bevegelsen på et hvert punkt i sekvensen» (s.187). Dynamikken har da mye å si for danseuttrykket og bevegelseskvalitetene kroppen utfører. Når en dansekunstner jobber med nettopp kvalitet i bevegelsene vil hen utvikle et eget personlige danseuttrykk.

2.2 Improvisasjon og interaksjon

Liset, Myrstad & Sverdrup (2011, s.13) skriver om improvisasjon og hva begrepet kan bety i sosiale sammenhenger. De peker på at det er noe som ennå ikke er og som vi åpner opp for, og dette «noe» innebærer at vi må gi slipp på kontrollen over et handlingsforløp og gi oss hen til det uforutsigbare. Haraldsen et al. (2007, s.153) beskriver improvisasjon i dans som en metode innen kreativt og skapende arbeid. Prosessmetoden er utforskende, og dansen skapes i nuet. For å bli en god improvisator kreves øving og bevisst sansetrening – altså oppøving av handlingskompetanse (s.153). Dans og teater betegnes ofte som øyeblikkets kunst (Hernes et al., 1993, s.45), og improvisasjon er også en vanlig metode i drama. Interaksjoner, som er et sosiologisk begrep, mellom utøver og publikum er sentralt i interaktive teaterformer da kommunikasjonen er i en mellommenneskelig vekselvirkning (Nielsen og Thygesen i Blixrud, 2011, s.26). Interaktivitet er et fenomen og et virkemiddel som skaper relasjon og dialog på ulike plan mellom utøvere og barnepublikum (Nagel & Hovik, 2017, s.37). Et dansemøte kan betegnes som interaktivt.

En improvisasjonsmetode og teknikk som stadig er i utvikling og som vi finner blant annet i den sceniske dansen er kontaktimprovisasjon (Haraldsen et al., 2007, s.229). I likhet med improvisasjon så blir ikke bevegelsene i kontaktimprovisasjon planlagt. Kontaktimprovisasjon handler om to eller flere kropper som beveger seg i forhold til hverandre og har en kommunikasjon som er fysisk og non-verbal. Kontaktimprovisasjon er en form for sosial samhandling og det viktige er den nære kommunikasjonen som oppstår danserne imellom (s.229-230). «Impulser igangsettes, mottas, videreutvikles og sendes i retur» (Haraldsen et al., 2007, s.230).

En annen teori som også handler om å gi og ta impulser er *feedbacksløyfen*. Blixrud (2011, s.29) skriver om Fischer-Lichte sin teori som omhandler performativt teater og publikums deltakelse som grunnleggende i teaterhendelser. Utøvere og publikum utgjør et fellesskap som eksisterer «her og nå» (s.29). De deler tiden og rommet som gir de en gjensidig påvirkning, og dynamiske prosesser oppstår. «Det er denne prosessuelle frem- og tilbakebevegelsen hun betegner som feedbacksløyfe» (s.29). Blixrud skriver at en teaterhendelse foregår som noe ikke-kontrollerbart og ikke-planlagt, nettopp på grunn av det dynamiske mellom utøver og publikum. Fischer-Lichte trekker frem fire kategorier som må være til stede når man skal skape en teaterhendelse. Disse er kroppslighet, romlighet, lyd og temporærhet.

2.3 Nærvær

Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen (2015, s.214) beskriver nærværets betydning for interaksjonen mellom scenekunstnere og barn. De peker på den reelle dialogen som skjer når utøveren virkelig må lytte og forholde seg til innspill fra barna. Videre henviser de til Hovik når de skriver (s.214):

I alle former for scenekunst som retter seg mot barn, vil barns lek-kompetanse være et potensial utøverne kan spille på i øyeblikket. Når barna er små, er kommunikasjonsformene alltid også kroppslige, og improvisasjonsevnen må utvikles gjennom å arbeide med kroppslig lytting og respons i det vi kan kalle for *musisk kommunikasjon* mellom voksne og barn.

Hovik (2011, s.106) mener den kunstneriske improvisasjonen er et estetisk språk som er felles for kunstnere og barn. Det er helt avgjørende med lyttende og oppmerksomt nærvær i kunstnerisk improvisasjonsarbeid innen dans- og dramafeltet, da «Disse kroppslige kunstformene bygger på handlende nærvær i rommet i direkte samspill med andre kropper» (s.106).

Hernes et al. (2010, s.40-41) skriver om den voksne kunstnerens sensitivitet og responsivitet i kommunikasjon med barn. Ansiktsuttrykk, mimikk, gester og toneleie kan være med på å invitere barn til deltakelse. Den voksne må åpne opp og være villig til gjensidig kommunikasjon. Møte mellom barna og kunsten må være virkelig med rom for bidragene barna kommer med uansett hvordan reaksjonene er. Barn kamuflerer ikke sine opplevelser og de kan godt gi uttrykk for sin misnøye på lik linje som de uttrykker begeistring (s.39-40). Det viktige er at den voksne anerkjenner at barn ikke vil være med (Fredly, 2011, s.59). «I en anerkjennende holdning ligger også respekt for andres avvisning og opprør» (Bae og Waastad i Fredly, s.59).

I deltakerbasert kunst hvor barn er medskapende skal en som voksen kunstner være årvåken overfor maktrelasjonene i møte mellom barna og den voksne (Hovik & Nagel, 2017, s.25). Spørsmålet om barna eller kunsten, som autonom praksis, er det viktigste kan dukke opp når barn er med-skapere i kunstmøter (s.20-25). Kunstneren bør være selvkritisk i refleksjonen rundt prosessen og hvordan hen kan manøvrere mellom barns deltakelse og kunstneriske virkemidler (s.25). Det unike med en kunsthendelse er at barn og voksne kan dele estetiske erfaringer og opplevelser. Kunsten er å være til stede i øyeblikket (Hernes et al., 2010, s.41).

2.4 Fenomenologi

Skaug (2008, s.221) beskriver fenomenologiens mål som å studere fenomener som de fremstår, og som er historisk og kulturelt løsrevet fra fortolkning. Filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) er sentral innen fenomenologien og ser på kroppen som det viktigste elementet innenfor denne filosofiske retningen. «Dette at kroppen så enhetlig åpner seg mot verden både i inntrykk og uttrykk, vitner om en gjennomgående helhetstenkning» (Skaug, 2008, s.223). Det fundamentale bindeledd mellom uttrykk og inntrykk er sansene våre i følge Merleau-Ponty (s.225). Mennesker forstår hverandre gjennom kroppens sansing; den persiperende prosessen og bevisstheten smelter sammen (s.223). Vi kan si at kroppene til både barn og dansere «bebor rommet» (Merleau-Ponty i Hovik, 2011, s.106).

Merleau-Pontys kroppsfenomenologi ser altså ikke på kropp og tanke som to motsetningsforhold (Torvik, 2008, s.58). Kunnskap får man ved å gjøre, og kroppen er en erfart opplevelse. «Som erfaring er kroppen både subjekt og objekt. Vi må ifølge Merleau-Ponty betrakte tanken som legemlig, slik at vi overfor forstanden kan gi uttrykk for enheten mellom kropp og sjel (tanke)» (s.58). Det er ikke slik at vi bare **har** kroppen vår, den er noe vi **er** (s.65). Kroppen er meningssøkende, reflekterende og erfarende, og den speiler oss både psykisk og fysisk, kognitivt og emosjonelt (Haraldsen et al., 2007, s.158). Det er viktig at den voksne er fenomenologisk sensitiv når hen skal forstå opplevelsene og perspektivene til barnekroppen (Løkken i Fredly, 2011, s.59)

2.5 Musikk

Hos barna er musikk knyttet opp mot bevegelser og dans (Hernes et al., 1993, s.136). «Musikk er rytme og bevegelse i kroppen knyttet direkte til følelsesimpulser og barnets indre forestillingsverden, der barnet gjennom musikalsk formgiving utvikler sin musikalitet og forestillingsevne» (s.136-137). Musikkopplevelsen er knyttet opp mot vår bevissthet og sansene våre, da spesielt den auditive sansen (Haraldsen et al., 2007, s.245-255). Glad (2002, s.23) trekker også frem sansene når hun skriver at «Musikk og bevegelse går rett inn i sanseapparatet, i bevisstheten vår, uten å måtte forstås av ord, uten å måtte analyseres». Sæther (2012, s.96) skriver at vi blir stimulert til dans og bevegelse gjennom rytmen, og at rytmen appellerer til det kroppslige uttrykket som små barn innehar. Barn kan utvikle sin

musikalitet ved å få møte et stort mangfold av forskjellige musikkuttrykk. Dette er en del av barns helhetlige utvikling (s.96). Sæther (s.94) refererer til Sundin når han skriver at større barnehagebarn etter hvert mestrer synkroniseringen mellom sine bevegelser og musikkens puls og grunnslag. Men musikken er ofte betydningsfull i alle menneskers liv selv om de musikalske ferdighetene og musikkunnskapen er varierende (s.12).

2.6 Lek

Glad (2002, s.19) skriver om filosofen Huizingas uttrykk; homo ludens – det lekende mennesket. Huizinga mener at alle mennesker, både voksne og barn, er lekende, og at kulturen vår utvikles og skapes igjennom lek (s.20). Forskeren Faith Guss (2015, s.30) er opptatt av forbindelsen mellom drama og lek hvor hun aktivt bruker betegnelsen lekedrama om barns late-som-lek. Guss skriver også om Huizingas tanker om lek (s.101). Leken betraktes som en kulturell handling hvor både den mentale og den fysiske handlingen til sammen kan utgjøre lekens tenkning.

Glad (2002, s.19) trekker frem dansen i leken; Barn danser for å danse, og de leker for å leke. Barn danser uavhengig om det er i en kunstnerisk setting eller i sin egen hverdag. Den naturlige dansen er en del av barnets egne kunstformer, sammen med musikk, bildende kunst og bardedrama (Hernes et al., 1993, s.136). I barns lek kan vi observere «barnekunststartene» sporadisk og hulter i bulter; de skifter fra den naturlige dansen i det ene øyeblikket til å leke en dramatisk lek i det neste.

Gladsø et al. (2015, s.211) beskriver leken «... som en fullverdig skapende og formende aktivitet, en måte å møte verden på som aktivt former og bearbeider inntrykk i øyeblikket». Vi kan forstå lek som en form for improvisasjon, og dette aspektet retter seg mot den dramatiske leken som sjanger. Videre beskriver Gladsø et al. (s.214-215) den dramatiske fiksjonsleken ved blant annet å trekke inn *rom*, *kropp*, *fiksjonalitet*, *etterligning*, *fortelling* og *spenning*. I det improviserte forløpet kan barn bruke alle elementene samtidig. Barn bruker *rommet* fleksibelt med avgrensninger og dannelse av gjemmesteder og hulrom, og hvor ulike settinger etableres i lekens startfase (s.214). *Kroppen* blir aktivt brukt i den dramatiske fiksjonsleken med gjentagende og rytmiske aktiviteter. Gjennom kroppen blir forestillingsevnen og fantasien omgjort til fysisk form hvor barna leker med å etterligne uttrykk og figurer, uttrykksformer og bevegelsesmuligheter (s.215). Barna setter grenser mellom virkelighet og lek i *fiksjonaliteten*, samtidig som de utforsker rammene og grensen for leken. *Etterligning* handler om å late som

(s.215). Dette er en fiksjonsskapende prosess hvor barna, ting og objekter som er til stede i rommet omgjøres til og representerer ting som ikke er der. Handlingene er improviserte da de blir til i det øyeblikket de utføres. I elementet *fortelling*, forteller ofte barna «... hva de gjør mens de gjør det» (s.215). Slik formidles lekens innhold til seg selv og til andre. *Spenning* og risiko er ofte noe barn søker etter i dramatisk lek. Spenningen har høydepunkter, og disse oppsøkes flere ganger så barna kan bearbeide forholdet til situasjoner som er eksistensielle eller konfliktfylte (s.216). I høydepunktet kan gjerne barna leke lenge.

Joseph Levys tanker om lek handler om tre dimensjoner som vi også kan finne som kjernepunkter i kreativt og estetisk arbeid (Angelo, 2012, s.121). *Indre motivasjon* handler om at vi vil og at vi føler oss trygge nok til å delta i både estetiske aktiviteter og i leken. I *suspensjon av virkeligheten* inntar barn en ny rolle hvor det umulige kan bli mulig, likt som i estetiske aktiviteter hvor verden på sett og vis er fiktiv (s.122). Den siste dimensjonen er *indre base for kontroll*. Barna styrer selv aktiviteten og tar initiativ, og både leken og det estetiske arbeidet utføres i frihet og under selvkontroll (s.122).

2.7 Romlighet

Psykoanalytikerens Winnicot beskriver det å leke som å være i det tredje rommet, hvor barnet befinner seg mellom den indre virkeligheten – tanker og følelser som ligger i egen kropp, og den ytre virkeligheten – det som er det ytre objektive (Glad, 2002, s.23). Vi som er observerende kan se innlevelsen deltakerne har i lekens rom. «Barnet *er sin egen dans* og inspireres dermed til en grenseoverskridende form der *virkeligheten blir fantasi, og fantasien blir virkelighet*» (s.23). Det tredje rommet er også oversatt til norsk som det muligens rom (Hernes et al., 1993, s.52). Hernes et al. trekker frem kunsten så vel som leken i det muligens rom. Her kan både kunst og lek skapes i et forsøk på å formgi spenningene mellom den verden som er innbilt fiktiv og den som er sansbar og reell (s.53). I det muligens rom kan barn være seg selv, utforske og skape mening i sin dramatiske lek (Hernes et al., 2019, s.64). For at barna kan være i det muligens rom må dette rommet være beskyttet, og gi muligheter og åpninger for leken.

Vi kan beskrive rommet som noe konkret og tilstedeværende imellom mennesker som befinner seg i det, rommet er sansbart og visuelt og har dermed en estetisk dimensjon (Hansson, 2012, s.155). Både i den dramatiske leken til barna og i teateret finner vi en romlig orientering hvor rom skapes og omskapes (s.156). Det kjente gjøres om til det ukjente; «Det

er det som er det kunstneriske i kunsten» (s.156). Rommet er iscenesatt (s.166). Her er det viktig å ha barna som skal møte rommet i bakhodet når rommet tilrettelegges, slik at gode møter kan oppstå igjennom et innbydende rom (Hernes et al., 2010, s.104). Gulpinar et al. (2019, s.65) skriver at det oppstår relasjoner mellom barna og handlingene de gjør i leken når de kommer inn i rommet. De refererer til Larsen som mener at måten vi forholder oss til rom på, både fysisk og intellektuelt, handler om kulturen vi er en del av, altså skapes rom blant annet gjennom sosiale relasjoner. Slik legges det føringer for hvordan vi bruker de forskjellige rommene (s.65).

Hansson (2012, s.150) skriver at alle rom innehar en slags bruksanvisning med sin innredning. Rommet som møter oss, har visuelle tegn som vi mennesker fortolker. Vi prøver å finne en mening med og betydningen av de signaleffektene rommet gir. Hansson (s.159) viser til Gibsons teori om affordance. I affordancebegrepet ligger en ide om at materialer og omgivelser har samlede kombinasjoner av egenskaper som gir oss informasjon gjennom deres synlighet. Altså; «Det kommer en stimulerende informasjonsstrøm med uendelige forslag og potensielle muligheter fra omgivelsene og objektene, ... de øvrige materialene og den totale iscenesettelsen» (s.159). I forlengelse av Boeriis sitt konsept om «forgrunn og bakgrunn» i den sansemessige persepsjonen vi gjør i vår kommunikasjon, skriver Hansson (s.160) at vi med sansene våre kan zoome ut og inn på de ulike komponentene og detaljene i rommet. Barn kan få ulik impuls fra ulike inntrykk av rommet, og zoome inn på detaljer eller zoome ut på helheten.

3. METODE

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har arbeidet i forskningsprosessen. Johannesen, Tufte & Christoffersen (2016, s.28) skriver at forskningsprosessen vanligvis har fire faser: forberedelser, datainnsamling, dataanalyse og rapportering. Her vil jeg først beskrive forberedelsene til datainnsamlingen og hvilken metode jeg har valgt, så beskrive selve datainnsamlingen og analysearbeidet.

Etter jeg kom frem til problemstillingen; *Hvordan responderer barn der og da på å delta i dans som kunstuttrykk?* var det tydelig at min metode i denne bacheloroppgaven måtte bli observasjon. Dette er en kvalitativ metode hvor jeg får innsikt i handlinger til informantene (Bergsland & Jæger, 2014, s.66). Her kommer jeg tett på de jeg observerer, og blikket kan rettes mot subjektive erfaringer og prøve å forstå de sosiale fenomener som ikke kan måles eller tallfestes (s.67). Jeg ville finne ut hvordan barna responderte på dans som kunstuttrykk, og jeg valgte å konstruere et møtepunkt for slik å observere væremåter og barnas handlinger. Mitt strategiske utvalg av informanter ble derfor en gruppe med barnehagebarn. Jeg ville være en *feltobservatør* (s.75) som aktivt var deltakende i møtet med barna jeg ville observere. Et spørsmål jeg stilte, var om jeg i tillegg til observasjon skulle gjennomføre barneintervjuer og/eller intervju pedagogisk leder. Ved å bruke flere metoder så ville jeg kunne belyse problemstillingen min fra forskjellige vinkler og få økt troverdighet i forskningen min (s.69). Ulempen med to metoder ville være at det er en stor og krevende jobb, og jeg ville sitte igjen med mye datamateriale. Å gå for observasjon og arbeidet som feltobservatør ble derfor retningsgivende for hele bachelorprosjektet mitt, og dette valget var med på å gjøre problemstillingen min «endelig».

Jeg jobber i en barnehage, og jeg valgte å gjennomføre observasjonene mine i denne barnehagen. Dette var både med tanke på smittevern i forhold til Covid-19-pandemien, men også et valg på bakgrunn av at jeg kjenner barna og de kjenner meg. Postholm (2010, s.66) beskriver rollen til forskere som allerede er tilhørende til forskningssettingen for fullstendig medlem. Jeg var et fullstendig medlem i settingen jeg forsket på da jeg har tilhørighet til barnehagen og barna. Min kjennskap til barna kan være en styrke i forskning, men også en begrensning (Thagaard, 2018, s.190). Jeg kunne overse nyanser i møtene med barna som ikke samsvarte med mine egne erfaringer.

Høsten 2020 avtalte jeg og barnehagen rundt samarbeide, og vi kom fram til hvilken gruppe barn som skulle være med. Vi endte på 2016-kullet da det passet barnehagen godt med tanke på planlegging av dagen og didaktisk tilrettelegging. Vi satte datoer for observasjonene og bestemte at pedagogisk leder skulle være med som tilskuer og støtte for barna.

Observasjonene ble gjort over tre dager i uke 4 2021, og da var alle barna 4 år. Barnegruppa bestod av seks barn hvorav tre gutter og tre jenter. To av barna var borte ene dagen, ellers var gruppa den samme alle tre møtene.

3.1 Hva er et dansemøte?

Jeg valgte en form på observasjonene mine som jeg har kalt for et *dansemøte*. I dette ordet legger jeg en ide om at dansekunstner og barn møtes som to likeverdige aktører hvor vi samhandler og gir hverandre impulser med dansen som språk. Jeg var selv dansekunstneren. Et dansemøte er ikke en forestilling, og heller ikke et undervisningsopplegg hvor jeg har definert mål på forhånd. Et dansemøte er et møte hvor barna og jeg som dansekunstner møtes og danser sammen. Det blir som et kunstmøte hvor dans er uttrykksformen og språket vårt. Jeg begynte å jobbe med selve dansemøtet og hvordan jeg skulle legge opp dette til å bli et kunstuttrykk.

3.2 Forberedelser til dansemøtene

I januar jobbet barnehagen med eventyret Bukkene Bruse. Jeg tok utgangspunkt i dette temaet når jeg forberedte meg. Intensjonen min var å lage et «scenisk og kunstnerisk univers», både på det fysiske og visuelle planet, samt på det psykiske/følelsesmessige planet. «(...) det å forske med kunsten kan forstås som en meningsøkende prosess der man aktivt tar i bruk ulike formspråk og modaliteter» (Østern, 2017, s.9). Jeg arbeidet derfor på «flere plan» i forberedelsesprosessen. Et av rommene i barnehagen organiserte jeg til å bli et scenisk rom. Tanken var å skape en black box, altså et rent scenerom. All unødvendig materiell ble tatt bort. Jeg hengte opp tepper på veggene i fargene grønt, blått og hvitt. Jeg leide inn flere scenelys som ble plassert rundt i rommet. Scenelyset skapte en egen stemning og la føringer for at dette ikke er «det vanlige rommet» barna pleide å være i (Haraldsen et al., 2007, s.138-139). For å skjule strømledningene til scenelysene la jeg over grønne stoftepper langs gulvet. Disse stoffene lå løst slik at de potensielt kunne bli brukt i dansemøtene. Videre hadde jeg et

stort trebord i scenerommet som fungerte som kulisse. Jeg valgte dette bevisst da tema var Bukkene Bruse. Bordet kunne gi assosiasjoner til brua i eventyret. Under dansemøtene ville jeg bruke forskjellig type instrumentalmusikk som lå klar i en spilleliste.

Østern (2017, s.17) skriver at forskeren ofte har stor nærhet til temaet i forskningen med kunst, og at forskningen setter i gang kroppslig kunnskap som eksisterer i en kontekst som igjen gir nærhet. Å være en dansekunstner og å forske med kunsten krevde at jeg forberedte meg personlig på dansemøtene. På dette «planet» arbeidet jeg med bevegelsespråket mitt og danserisk utforskning av rommet. Jeg jobbet mentalt med hvordan jeg skulle tilnærme meg barna, både i danseuttrykket/bevegelsene, og med improvisasjoner og tilstedeværelse. Danseoppvarming av kroppen min før dansemøtene var en viktig del av å samle fokuset på hva som skulle skje. Gjennom oppvarming blir muskulaturen klar for arbeidet og hodet «skjerpes».

3.3 Gjennomføring av dansemøtene

Dansemøtene ble gjennomført først på dagen og varte i 25-45 minutter. Barna hadde ikke adgang til rommet før dansemøtene. Slik opprettholdt jeg skillet mellom den vanlige barnehagehverdagen og det estetiske dansemøtet barna skulle være med på. Hansson (2012, s.156) skriver at ved formelt å manipulere gjenstander og omgivelser blir kjente ting presentert på en ny og ukjent måte, noe som kjennetegner kunsten og den estetiske tilnæringsmåten. Barna satt utenfor rommet og ventet på at jeg hentet de inn. I det øyeblikket jeg åpnet døra for dem var jeg i rolle som dansekunstner, musikken var på, scenelyset var på og barna ble invitert med inn i rommet gjennom mitt kroppsspråk. Dansemøtet var i gang.

I alle tre dansemøtene gjennomførte jeg observasjonene på samme måte; som med-dansende dansekunstner – som deltakende og aktiv observatør (Halvorsen, 2008, s.134). Under improvisasjonsakten var det viktig at jeg la bort tankene fra forberedelsesfasen og i stede ga meg hen til møtet med barna (Liset et al., 2011, s.17). Jeg var i gang med dansen når barna kom inn i rommet, jeg tok impulser fra barna og gav impulser tilbake gjennom dansespråket/bevegelsespråket, og jeg avsluttet dansemøtet når jeg følte timingen var riktig. Det var viktig for meg at barna ikke skulle føle en tvang til å måtte danse. De kunne sitte å se på hvis de ville det. Her var pedagogisk leder en trygghet, både for meg og for barna. Det var valgfritt å danse, men alle deltakerne skulle være i det sceniske rommet.

Umiddelbart etter barna var gått ut av rommet skrev jeg ned mine observasjoner, samt tanker og analyser rundt det observerte. Postholm (2010, s.62) skriver det kan være lurt for forskeren å ha med en notatbok under selve observasjonene, noe som for min del ikke var mulig all den tid dansemøtet handler om å være til stede sammen med barna. Disse notatene leste jeg igjennom før neste dansemøte slik at jeg var forberedt mentalt på hva som hadde skjedd sist barna og jeg møttes, og hva jeg ville fokusere på under neste dansemøte (s.63). Å lese igjennom observasjonene samt å reflektere over forskningsspørsmålet/problemstillingen min ved blant annet å lese teori var med på å spisse fokuset (s.58). Postholm påpeker at denne prosessen ikke er lineær «... men en stadig trafikkering mellom teori og data, forsker og praksis. Forståelsen forskeren utvikler i løpet av feltarbeidet, styrer dermed hvilke situasjoner forskeren vil rette blikket mot» (s.58). Dessuten hadde jeg god støtte i pedagogisk leder. Etter selv å ha nedtegnet observasjonene hadde jeg etter hvert dansemøte en uformell refleksjonssamtale med pedagogisk leder. Selv om dette ikke var et strukturert intervju så opplevde jeg samtalene som viktige for meg som forsker. Hun var en tilskuer som kunne se og observere ting som jeg ikke alltid fikk med meg, for eksempel hendelser som foregikk bak ryggen min eller som jeg ikke var en del av. Hun hadde «nye øyne» på dansemøtene og tanker om barnas respons som var fine å ha med inn i arbeidet med å spisse fokuset.

3.4 Analysearbeid

Når jeg skulle se på datamaterialet jeg hadde og arbeide analytisk med dette var det viktig å ha prosjektets problemstilling i bakhodet: *Hvordan responderer barn der og da på å delta i dans som kunstuttrykk?* Slik kunne jeg se etter hva som var relevante observasjoner for oppgaven min. Bergsland & Jæger (2014, s.81) skriver at datainnsamlingen og dataanalysen er en dynamisk og gjentakende prosess som kontinuerlig arbeides med i bachelorprosjektet. Det er en interaksjon som foregår mellom feltarbeidet, analysen og tolkningen. Jeg jobbet med å analysere observasjonene mine under datainnsamlingsperioden ved å tenke igjennom og å reflektere over det jeg hadde opplevd under dansemøtene. Jeg leste ny teori for å forstå praksisfeltet, og så ledes opplevde jeg interaksjon også mellom lest teori og den observerte praksisen (Postholm, 2010, s.56). I tillegg opplevde jeg interaksjonsprosesser mellom ulike teorier og flere spesifikke observasjoner under dansemøtene parallelt (s.57). Jeg så for eksempel sammenheng mellom rombruk og lek, eller kroppslighet og rombruk. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingskapittelet. Å arbeide med teori fikk meg til å oppdage tema og observasjoner jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd, noe som gjorde at jeg var induktiv i

forskningen min (s.57). Postholm (s.57) påpeker at en kvalitativ forsker helst bør være nettopp induktiv, men at deduksjon – som handler om forforståelsen og tidligere kunnskaper, vil være i interaksjon med den induktive forskeren. «Forskerens subjektive, individuelle teorier får dermed også betydning for antagelser eller forskerspørsmål som utvikles» (s.56).

Jeg startet den «egentlige analysen» etter datamaterialet var innsamlet (Bergsland & Jæger, 2014, s.81). De nedskrevne notatene etter observasjonene ble klargjort ved å transkribere til tekster. Her arbeidet jeg med å luke ut egne tolkninger slik at transkripsjonene omhandlet kun det observerte, og slik ble datamaterialet mere transparent (s.82). Postholm (2010, s.58-59) beskriver hvordan forskeren starter med et bredt fokus i begynnelsen av prosjektet, og snevrer seg inn til spisset fokus gjennom observasjonsarbeidet. Jeg opplevde å komme nærmere essensen eller kjernen først etter jeg hadde observert. Når jeg begynte å lese igjennom tekstene og søke etter tema og koder, fikk jeg et tydeligere bilde av hvor fokuset i forskningen lå. Jeg brukte deskriptiv analyse hvor jeg etter hvert kom frem til tema ved å bruke fargekoder i teksten. Tema rom fikk blå farge, tema lek fikk rød farge osv. Min tematiske analyse gjorde at jeg ved å se nærmere på ulike deler fikk en større forståelse for helheten og kompleksiteten i dansemøtene (Postholm, 2010, s.105).

3.5 Metodekritikk

Bachelorprosjektets reliabilitet handler om hvorvidt forskningen min er troverdig, pålitelig og tillitvekkende hos den kritiske leser (Thagaard, 2018, s.187). Thagaard (s.188) påpeker at «Forskeren må *argumentere for reliabilitet* ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen». Jeg har vært grundig i beskrivelsen av metode, hvordan jeg har innhentet min empiri og hvordan jeg har kommet frem til funn gjennom analysearbeidet, og slik prøvd å gjøre forskningsprosessen transparent. Likevel kan reliabiliteten svekkes, for eksempel ved at jeg ikke har videoopptak av dansemøtene. Alle observasjoner er nedskrevet av meg og er derfor preget av min forståelse av det jeg har sett og hørt (s.188).

Observasjonene kan både blendes og farges av min forforståelse grunnet den teoretiske bakgrunnen og antagelsene jeg har med i bagasjen (Postholm, 2010, s.57). Som tidligere skrevet har jeg også kjennskap til miljøet jeg har observert fra før. Validiteten i forskningen min må derfor betraktes i lys av dette (Thagaard, 2018, s.190-191). Validitet handler også om gyldigheten av tolkningene jeg gjør gjennom å vise teoretisk transparens (s.189).

Teorikapittelet mitt er grundig og beskrivende for funnene jeg har gjort.

3.6 Etske retningslinjer/refleksjoner

Jeg har arbeidet med mitt etiske ansvar i denne bacheloroppgaven ved å innhente *informert samtykke*, være bevisst *konfidensialiteten* og vurdere *konsekvenser* for de som har deltatt som informanter (Bergsland & Jæger, 2014, s.83-85). Jeg utarbeidet et informasjons- og samtykkeskjema som både barnehagen og barnas foreldre/foresatte fikk. Her informerte jeg om målet med bachelorprosjektet, hvordan jeg skulle observere i dansemøtene og hva jeg skulle bruke dataene til (s.83). Der stod også at det var frivilling å delta, at de kunne trekke seg når de ville og at all data skulle behandles konfidensielt. I observasjonsnotatene mine har jeg konsekvent ikke brukt navn på barna (s.85). Jeg oppdaget i observasjonsprosessen at dette med anonymitet kunne bli en utfordring i forhold til å drøfte data med bakgrunn i min forforståelse av enkeltbarn. Hvordan kunne jeg beskrive og drøfte tolkninger av enkeltfunn uten å utlevere hvem barna var? Det ble etter hvert klart for meg at jeg ikke trengte å utdype mine tanker om hvorfor enkeltbarn responderte som de gjorde. Generelle beskrivelser av barnegruppa og det observerte står seg godt i denne bacheloroppgaven. Konsekvensene av å delta i prosjektet mitt tolket jeg som positive da barna skulle få være med på og erfare en estetisk opplevelse innenfor dansens verden (s.85).

4. FUNN OG DRØFTING

4.1 Funn

Ved å bruke tematisk analyse har jeg kommet frem til funn og tema i observasjonsdataene mine som jeg mener utkrystalliserer seg. Problemstillingen min handler om *hvordan barn responderer der og da på å møte dans som kunstuttrykk* i barnehagen. Her er slik jeg observerte at barna responderte:

- Barna var enten engasjerte, noe «av og på» eller tilsynelatende uinteressert
- Barna var utforskende sammen med meg i improvisasjoner
- Barna hadde en tilstedeværelse og et nærvær
- Barna brukte rommet aktivt
- Barna brukte leken aktivt
- Barna brukte musikken og stemmen aktivt

I tillegg så jeg at min tilstedeværelse og interaksjon med barna kunne påvirke barnas respons i dansemøtet.

Jeg opplever at flere observasjoner, hendelser og funn inneholder flere tema samtidig. Jeg finner det av og til vanskelig, og noen ganger kunstig, å skille tema så tydelig i drøftinga. Likevel velger jeg å gjøre dette for å få struktur i kapittelet. På grunn av oppgavens omfang vil jeg ikke gå dypere inn i drøfting rundt flertematiske forhold, men jeg vil avslutte kapittelet med noen tanker rundt dette perspektivet. I det videre skal jeg drøfte funnene i lys av teori jeg har presentert i teorikapittelet. Utdragene jeg viser til i drøftinga er hentet fra transkripsjonene gjort av datamaterialet. Utdrag en, to eller tre, viser til dansemøte nummer en, to eller tre.

4.2 Drøfting

4.2.1 Engasjerte, «av og på» og tilsynelatende uinteresserte barn

Det kom tydelig frem at to av seks barn generelt var engasjerte og aktive i alle dansemøtene. Disse barna satte seg ikke ned med pedagogisk leder, men var hele tiden med i improvisasjonene og leken. Jeg tenker at dansen tiltalte barna både på et estetisk plan og på metodene vi brukte – altså improvisasjon og interaksjon. Videre tenker jeg at den naturlige

dansen ligger i kroppene til disse barna, og at de danser for å danse (Glad, 2002, s.19; Hernes et al., 1993, s.136). De rett og slett liker det.

To av barna virket å være «av og på», hvor begge hadde tydelige skiller på når de vil være med i dansedialogen og når de trakk seg tilbake. Altså vekslet de mellom å være aktiv eller passiv. Barna kunne trekke seg ut av samspillet ved og sette seg ned hos pedagogisk leder, gå unna dansedialogen og gjøre noe «eget», og de kunne gå helt ut av scenerommet å finne på andre aktiviteter, for eksempel lese i bok. Utdrag to: *Barnet tramper litt med meg oppå bordet, men hopper fort ned og går bort til pedagogisk leder. Videre beveger barnet seg rundt i rommet uten å være en del av trampinga som noen andre barn har plukket opp med meg.* Jeg tenker det kan være fruktbart å se på barnas veksling mellom «av og på» i lys av Levys tre dimensjoner (Angelo, 2012, s.121-122). Var barna trygge/utrygge i situasjonen og hadde de *indre motivasjon*? Var dette en faktor for at de gikk ut og inn av det fiktive i dansemøte, altså *suspensjonen av virkeligheten*? Og kunne dette igjen handle om den *indre basen for kontroll* hvor barna styrte aktiviteten i frihet? Disse dimensjonene finner vi både i leken og i kreativt og estetisk arbeid. Jeg mener barna går ut og inn av disse dimensjonene, både i forhold til leken og til dansen.

De to siste barna virket tilsynelatende helt uinteressert i hele dansedialogen. Det er gjennomgående i observasjonene at disse barna stort sett står oppå eller klatrer opp og hopper ned fra bordet. Jeg trekker inn begrepet tilsynelatende da jeg noen ganger oppnådde dialog, dog sjeldent med dansen som eksplisitt språk. Barna virket likevel nysgjerrige på hva vi andre gjorde og var ofte tilskuere til improvisasjonene. Jeg mener barna blir berørt av dansemøte selv om de ikke virker direkte interessert i dansespråket (Thoresen, 2019, s.18-19). Kunsten former oss selv om den ikke alltid gir mening. Den fenomenologiske tankegangen er at kroppen speiler oss fysisk og psykisk (Haraldsen et al., 2007, s.158). Kan hende barna rett og slett ikke likte å danse og at de fant større glede av bord-leken sin. Jeg måtte forstå deres kroppslige uttrykk igjennom en fenomenologisk sensitivitet (Løkken i Fredly, 2011, s.59). Likevel var jeg usikker på hvordan å best håndtere deres reaksjoner på dansemøte. Var jeg for lite oppmerksom mot disse barna, og skulle jeg ha jobbet hardere for å få de med i dansedialogen med oss andre? Ble det en anerkjennning av at barna ikke ville være med når jeg lot de få holde på med den dramatiske fiksjons-bord-leken sin? (Fredly, 2011, s.59). Jeg opplevde at deres avvisning ikke alltid var reell, og prøvde stadig vekk å invitere til dansedialog, noe som noen ganger lyktes og andre ganger ikke lyktes.

4.2.2 Utforskende barn i improvisasjoner

Det er tydelig at barna bruker kroppene sine og kroppsspråket i dansemøtene. I dansen og i leken kommer dette til syne. Jeg vil omgjøre Guss (2015, s.30) betegnelse lekedrama til lekedans, og tenker at lekedans er et beskrivende ord for den improviserte dansen med lek i dansemøtene. Fenomenologien gjorde seg gjeldende i barnas persiperende prosess hvor sansene ble bindeleddet mellom inntrykkene og uttrykkene (Skaug, 2008, s.225). Hverken barna eller jeg fortalte verbalt hva vi skulle gjøre, men vi danset og lekte med kroppsspråket og sansene slik at vi forstod hverandres intensjoner. Barn elsker det flertydige og mangfoldige når de er meddiktende i for eksempel en danseforestilling (Hernes et al., 1993, s.137). Utdrag en: *(...) vi jentene lå nede på gulvet og gutten kom og tullet oss inn i stoffet. Han la det over oss og vi brukte det som et slags teppe som vi holdt høyt oppe med strake føtter. Vi var utforskende i prosessen og vi skapte dans der og da (Haraldsen et al., 2007, s.153).*

Flere av barna var ivrige og engasjerte i improvisasjonene vi gjorde. De gav impulser, og de tok imot impulser både fra meg og fra de andre barna (Haraldsen et al., 2007, s.230). Utdrag en: *Barna sitter og venter utenfor rommet, jeg åpner døra rolig og får øyekontakt. De smiler og ser på meg. Jeg vinker med «sprellefingre» tilbake, og de hermer. Utdrag to: Et barn hoppet ned fra bordet og liksom landet i vannet. Vi andre fulgte etter. Jeg rullet rundt og la meg på ryggen, armer og føtter svevde på en måte i lufta. Det tok ikke lang tid før alle meddansende barn lå på rygg og gjorde det samme. Jeg ser likheter mellom en teaterhendelse og et dansemøte ut ifra grunnelementer i feedbacksløyfen (Blixrud, 2011, s.29). I dansemøte var vi, altså dansekunstner og barn, til stede med *kroppene* våre som lagde handlinger. Vi danset i *rommet* med dets utforming og atmosfære. Vi brukte lyd i form av stemmebruk, lyder kroppene lagde mot ulike flater og musikken som aktiv medspiller. Vi var i dansemøtet *midlertidig/temporært* da innholdet ble produsert og forsvant igjen i den dynamiske prosessen. Feedbacksløyfen handler om interaksjon mellom utøverne og publikum – dansekunstneren og barna her og nå. Skillet mellom publikumer og utøver opphører, likt som i et dansemøte. Dette blir en måte å beskrive et improvisatorisk forhold mellom utøvere på. Jeg mener vi derfor kan si at dansemøtet er interaktivt (Nagel & Hovik, 2017, s.37). Og i eksempelet over med «vann dansen» kan vi se feedbacksløyfen helt konkret.*

En improvisasjonsmetode jeg merket jeg stadig brukte i dansemøtene var kontaktimprovisasjon. Det nære båndet jeg fikk til noen av barna og den non-verbale kommunikasjonen som oppsto i møtene (Haraldsen et al., 2007, s.229) opplevde jeg som spesiell. Utdrag tre: *Barnet og jeg hadde en dans hvor hen satt på bordet og jeg stod fremfor,*

og vi holdt hender. Vi danset med hendene hvor jeg styrte dem, opp og ned, ut og inn foran kroppene våre, drog armene til meg og fra meg. Barnet smilte og så på meg. Hen lot seg føre, og ville ikke slippe taket når jeg tenkte vi kunne gå videre i improvisasjonen. Så vi fortsatte med dansen, lenge. Flere ganger i alle dansemøtene opplevde jeg denne sosiale samhandlingen og kropp som danset i forhold til hverandre (s.229-230). Barna var ikke redde for å ha kroppskontakt, og jeg befant meg ofte «under en haug» med barn som villig delte bevegelsespråket sitt med både meg og de andre barna. Barna ville ofte være «tett på». Vi var med i kroppene våre og vi erfarte igjennom å gjøre (Torvik, 2008, s.58). Fenomenologien var til stede. Jeg opplevde ikke at barna stoppet opp for å tenke seg om i dansen. Improvisasjonene gled av sted og igjennom kroppene oppsto mening og erfaring (Haraldsen et al., 2007, s.158).

4.2.3 Tilstedeværelse og nærvær

I dansemøtene opplevde jeg til tider et sterkt nærvær blant barna og meg, men ikke alltid. Det var også stor forskjell på de barna som var veldig engasjerte og de som tilsynelatende ikke var det. Likevel opplevde jeg en reell, lyttende og musisk kommunikasjon med alle barna på et eller annet tidspunkt (Gladsø et al., 2015, s.214; Hovik, 2011, s.106). Utdrag tre med et tilsynelatende uinteressert barn: *En sekvens (noe lignende skjedde faktisk flere ganger) var når et barn stod på bordet og jeg danset foran det nede på gulvet, med øyekontakt. Barnet så på og sa ting som «du er farlig», og jeg sa «Uæææ» – lavt og rolig.* Jeg opplevde dette øyeblikket som totalt tilstedeværende, selv om barnet ikke danset. Vi var i en kroppslig, lekende dialog hvor vi begge hadde oppmerksomt nærvær mot hverandre. Leken var tydelig til stede hvor jeg var den farlige som var på jakt og barnet hadde søkt tilflukt oppå bordet hvor jeg ikke kunne nå det.

Labans dynamiske komponent fri flyt (Haraldsen et al., 2007, s.187) opplevde jeg flere ganger med flere av barna. Utdrag en: *Noen var oppå bordet enda, og jeg strakte armene frem til en gutt slik at han kunne hoppe ned. Det ville han ikke først, men så gjorde han det likevel og jeg svingte han rundt noen ganger. Flere barn stilte seg fort i kø for å bli løftet ned. Den siste jenta lukket øynene, strakte ut hendene, hoppet i armene mine og la hodet tilbake – hun fløy rundt og rundt mens hun smilte.* Det virket som jenta nøt hvert sekund hun var i armene mine. Jeg opplevde dette som et moment av flyt og lykke. Vi var et, og vi hadde nærvær i øyeblikket (Hernes et al., 2010, s.41). Utdrag to: *jeg drar barnet etter beina rundt på gulvet,*

og hen slapper av i hele kroppen. Det kjenner jeg på bena og ser det på armene som svinger naturlig fra side til side når jeg vrir på barnets kropp. Barnet smiler og ser på meg. Jeg smiler tilbake. Dette er også et utdrag hvor jeg ser tydelig nærvær og flyt hos begge.

Kroppene våre var i direkte samspill, og vi hadde begge oppmerksomt nærvær (Hovik, 2011, s.106).

4.2.4 Leken

Jeg opplevde leken i dansemøtet som noe spontant og naturlig, og den kommer tydelig frem som et funn. Barna hadde ingen mål med leken, og jeg hadde ingen mål med dansen. Leken og dansen hadde mening i seg selv, og det var veien vi gikk og utforskingen i uttrykket som var spennende (Hernes et al., 1993, s11). Leken kunne handle om å ro en båt oppe på bordet med dansende og improviserte bevegelser, til plutselig å dreie seg om teppene som ble lagt utover nede på gulvet. Her ble «barnekunststartene» utøvd hulter i bulter og helt sporadisk (s.136). «Leken og kunsten har en felles arena der ulike handlinger i tid og rom får utspille seg» (Hernes et al., 2010, s.27).

Barna virket å leke uansett om de var aktivt med i dansedialogen eller om de hadde trukket seg ut av samspillet med meg, og jeg tenker med en gang på uttrykk *homo ludens* – det lekende mennesket (Glad, 2002, s.19). Selv om noen barn drev for seg selv så var de lekende. Utdrag en: (...) *guttene begynner med klatring og bordhopping med en gang.* Her var guttenes umiddelbare reaksjon på å møte det sceniske universet å leke ved å hoppe ned fra bordet gjentatte ganger. Gjennom denne handlingen vil jeg si de bearbeidet inntrykket fra dette møte, noe vi finner igjen i leken som skapende aktivitet (Gladsø, 2015, s.211).

Ofte kunne leken dreie seg mot eventyret *Bukkene Bruse* som var et bevisst underkommunisert tema for dansemøtene. Utdrag en: *Barnet har tatt et stort teppe, slik som det gjorde sist, og tullet det rundt seg. Barnet kommer mot meg og skal liksom ta meg. Noen ganger tar jeg imot det, og vi har en slags liten brytekamp eller at jeg tuller barnet utav teppet.* Utdrag to: *Vi følger etter de to andre barna med tåspissene først, og det utvikler seg fort til en jagedanselek.* *Bukkene Bruse* er et ganske dramatisk eventyr med troll, voldelig atferd og «jaging», og jeg ser tydelig barnas dramatiske lek rundt dette. Gladsø et al. (2015, s.214-215) kaller dette for dramatisk fiksjonslek. I «*Bukkene-Bruse-lekene*» brukte barna tydelig flere av elementene til dramatisk fiksjonslek. *Rommet* og *etterligning* ble brukt ved at bordet ble omgjort til bru og barna lekte over, under og rundt brua. *Kroppene* ble omgjort til

troll og bukker i fysisk form. I *fiksjonaliteten* utforsket barna grensene mellom leken og virkeligheten ved blant annet å «bryteslås» med meg og utforske hvor langt de kunne «dra strikken» i voldsomhet. Her opplevde jeg også en søken etter *spenning og risiko*. Jeg tolker det som at eventyret lå i barnas underbevissthet da barnehagen hadde jobbet med det forut for dansemøtene. Leken er en kulturell handling (Guss, 2015, s.101), og kulturen i barnas liv hadde blant annet handlet om Bukkene Bruse. I tillegg hadde jeg bevisst tatt med bordet som en rekvisitt som kunne assosieres til eventyret og brua. Temaet skulle ikke være bindende, kun en mulighet hvis muligheten bydde seg.

4.2.5 Rommet

Barnas første møte med rommet og det sceniske universet framsto som helt tydelig: dette var nytt og spennende! Utdrag fra dansemøte nummer en: *Barna kommer inn i rommet og sier ting som «wow» og «oi!» mens de smiler, går rundt og ser seg om*. De kom inn i et rom de kjente godt fra før og som plutselig var helt forvandlet. Det «tidligere» rommet var et rom barna hadde lekt, spist maten sin og lest bøker i, og som de hadde en relasjon til. Kulturen og de sosiale relasjonene som tilhørte rommet var kjente (Larsen i Gulpinar et al., 2019, s.65). Nå var det kjente omgjort til noe ukjent (Hansson, 2012, s.156). Jeg tenker barna brukte sansene når de gikk rundt og tok inn over seg dette nye og estetiske (s.155). Jeg opplevde at de nøt det visuelle og iscenesatte. Likevel tenker jeg at å møte det nye gamle rommet ikke bare var forbeholdent positivt for alle. Å møte kunst gir ikke alltid mening, og kunsten kan være fullstendig ubetydelig for noen (Thoresen, 2019, s.19). Barnas tidligere erfaringer med rommet kan også ha betydning her. Rommet har en liten skillevegg hvor det henger bokhyller bak. Noen barn går også ut av scenerommet og oppholder seg i bakkant av hele dansemøtet. Utdrag to: *To barn går bort til bokhylla i løpet av dansemøte og finner seg bok*. Utdrag tre: *Tre av barna var en del og sprang utenfor scenerommet. En gang var de på tur ut av døra, men pedagogisk leder fikk hanket dem inn igjen*. Bruksanvisningen (Hansson, 2012, s.150) til det gamle rommet var blant annet at her kan du gå bak veggen og lese en bok. Jeg tenker at bøkene skulle ha vært ryddet ut av rommet før dansemøte, slik at rommet hadde vært helt klargjort til sitt formål (Hernes et al., 2010, s.104).

Jeg ser at barna aktivt bruker hele rommet hvor dansemøtene foregår. De beveger seg rundt i rommet, de er både høyt og lavt, og ikke minst bruker de bordet som er rekvisitt i dette sceniske møte. Utdrag tre: *Vi drev også og krøp under bordet flere ganger. Da måtte vi over*

en planke som stabiliserer bordet, og dette gjentok vi gang etter gang. Da var vi troll. Her kan vi se at rommet under bordet er i bruk, mens vi leker troll. Bordet ble fortolket som brua, altså gav bordet barna denne affordansen (Hansson, 2012, s.159). De så på bordet som noe å klatre på og krype under, ikke noe vi sitter ved og spiser mat. En annen affordance jeg observerte var når bordet stod midt i rommet. Da foregikk dansen rundt bordet, runde etter runde. Dansen ble nesten sirkulær i formasjonen. Utdrag to: *Barna ler og springer rundt bordet, jeg danser etter dem.*

Noen barn var opptatt av detaljer i rommet. Utdrag to: *Ei av jentene hadde funnet en tråd som hun delte opp i mindre biter og gav til oss andre.* Her vil jeg si hun zoomet seg inn på en detalj som gav henne en impuls (Hansson, 2012, s.160). Tråden ble til en rekvisitt som hun danset med og delte opp, bit for bit. Stoffene som tråden kom fra, var også en impuls for noen barn. Tøystykkene ble aktivt brukt til å surre seg inn i, ligge under, danse med og som duk på bordet og gulvet. Tøystykkene hadde ulik affordance til ulike barn. Tilbake til jenta og hennes affordance med tråden. Utdrag to: *Før jenta delte opp tråden, lå hun under bordet og jeg lå oppå. Hun holdt tråden opp mot meg. Hun hadde laget en slags runding, og jeg begynte å leke med den. Jeg stakk hånda mi igjennom, rundt, over tråden og under, jeg «spilte» på strengene. Jenta hadde ingen armer å stikke igjennom da det var hun som holdt i tråden. Så hun tok foten sin i stedet.* Denne impulsen, altså tråden, gjorde slik at jenta og jeg havnet i en altopplukende dans hvor vi befant oss både i en fantasi og i en virkelighet. Tråden var virkelig, men vi danset, utforsket og lekte oss i en fantasi med kunsten som ramme. Jeg opplevde at vi var i det muligens rom (Hernes et al., 1993, s.52).

4.2.6 Lydbilde

Jeg ville at barna skulle få oppleve forskjellig type og «ukjent» musikk i løpet av dansemøtene, og slik unngå at kjent musikk la for store føringer for bevegelsene. Vi gjenkjenner fort musikk og melodier vi har hørt før, og disse bringer tilbake opplevelser, minner og assosiasjoner (Haraldsen et al., 2007, s.247). Samtidig, paradoksalt, legger jo musikk gjerne føringer for bevegelseskvalitet og dynamikken i dansen. Derfor blandet jeg sammen forskjellige musikksjangere, tempo, rytmer og lydbilde i spillelisten. Slik kunne barna utvikle sin musikalitet (Sæther, 2012, s.96) og få utfordret sansene og lytteopplevelsen. Jeg mener dette bidro til en helhetlig sanserisk opplevelse for dansemøtet. Sæther (s.12)

mener musikk er betydningsfull i alle menneskers liv, noe jeg tenkte over da et barn som ikke hadde deltatt stort i dansedialogen sa etter første dansemøte: *kan vi ha på mere musikk?*

Utdrag en: *Vi beveger oss nede på gulvet og vi krabber/subber i takt med musikken.* Her beskriver jeg noen barn som leker seg med musikken sammen med meg. Vi brukte den auditive sansen og vi følte rytmen i kroppen (Haraldsen et al., 2007; Hernes et al., 1993). Bevegelsene svingte frem og tilbake i kroppene våre, og musikken gikk rett inn i sansesystemet vårt (Glad, 2002, s.23). Det er ikke fremtredende hos alle barna, men hos noen er musikken tydelig en del av dansemøtet. Utdrag en: *Det ivrigste barnet begynte å danse med markante isolasjoner da en rytmisk sang kom på. Det var etter et strekk med klassisk musikk. Barnet kommenterte musikken flere ganger under dansemøtet, f.eks. «nå er det bryllup» når den klassiske bryllupsmarsjen kom på. Jeg hermet etter, og vi danset en rytmisk dans oppå bordet.* Rytmen appellerte til det kroppslige uttrykket til barnet, og det stimulerte hen til å danse (Sæther, 2012, s.96). Barnet hadde tydelig, markante bevegelser og det jeg vil kalle for bunden flyt (Haraldsen et al., 2007, s.187). Under den klassiske musikken hadde barnet danset i uthalt tid med rolige, langsomme bevegelser (s.183). Dynamikken i dansen harmonerte med musikkens rytmiske puls. Denne synkroniseringen mener Sundin (i Sæther, 2012, s.94) at større barnehagebarn kan mestre.

I forhold til lydbilde i dansemøtet ser jeg også at barna tyr til verbalspråket. De gjør dette for å understreke hvem de er i leken, for eksempel trollet som sier «uæææ!», for å fortelle meg hva de vil, og for å formidle innholdet i leken til seg selv og oss andre. Sistnevnte verbaluttrykk finner vi igjen i den dramatiske fiksjonsleken som elementet *fortelling* (Gladsø, 2015, s.215). Utdrag en: *Et barn kommenterer «det er akkurat som om vi er ute i en båt».* Barnet understreker verbalt hva hun opplever i dansen. Utdrag to: *Etter en stund kom vi oss opp og løftet teppet opp og ned. Det blafret i vinden. Når det falt ned på gulvet kom barnet som hadde gitt teppet til oss og la seg ned på det. Barnet sa noe om at vi skulle løfte, så da gjorde vi det.* Her sier barnet verbalt at det vil løftes i teppet, samtidig som det legger seg ned på teppet og viser med kroppsspråket at det er klar til å bli løftet.

4.2.7 Min rolle

Som den voksne dansekunstneren som inviterte barna med inn i dansemøte, så opplevde jeg meg selv som «primus motor». Jeg jobbet hele tiden med hvordan jeg skulle gå i dansedialog med barna. Jeg var opptatt av nærvær og kroppslig lytting, og å ha musisk kommunikasjon

med kroppen og dansen som medium (Gladsø, 2015; Hovik, 2011). Jeg prøvde å invitere barna med inn i dette samspillet ved å gi og ta impulser. Jeg hermet bevegelser og lot de herme meg.

Ofte opplevde jeg en samhörighet og tilstedeværelse mellom barna og meg som fungerte godt, men noen ganger gikk det ikke helt slik jeg hadde tenkt. Min intensjon med danse møte var i hovedsak den kunstneriske kommunikasjonen, og av og til oppstod spørsmålet rundt dansekunstens autonomi vs. barnas interesser (Hovik & Nagel, 2017, s.20-25). Utdrag to: *et barn hadde lagt utover et teppe på gulvet, utenfor det sceniske rommet. Jeg danset oppå det. Barnet trakk seg inn i hjørnet av rommet og så på meg med rynkede øyenbryn. Jeg gikk derfor fort av og lot barnet være i fred. Jeg tolket det som at dette ikke var barnets intensjon med teppet, at noen skulle komme og danse oppå det. Her tok jeg barnets signal og anerkjente at det ikke ønsket å være i dansedialog der og da (Fredly, 2011, s.59). Fra et fenomenologisk perspektiv var kroppsspråket til barnet helt tydelig (Skaug, 2008, s.221-225). Var kroppsspråket til de tilsynelatende uinteresserte barna også det? Kroppene deres viste meg at de ikke ville være med på danseimprovisasjonene. Men nærværet til rommet, og spesielt bordet, opplevde jeg som fullt til stede. Og blikket de hadde mot oss som danset, som jeg tolker som et interessert blikk som fulgte med på hva som foregikk i rommet. Det var noe tvetydig i signalene de ga. Jeg funderte på hva jeg kunne ha gjort annerledes i møte med disse barna. Kunne det ha stilt seg annerledes hvis barna hadde fått en «heads up» på hva de skulle være med på? Ingen hadde fortalt dem noe om danse møte før de stod midt i det nye gamle scenerommet omgitt av lys og stoffer, og da ble heller ikke noe kommunisert verbalt. Kan hende det uforutsigbare og ukontrollerbare i hendelsen gjorde at barna ble redd for nettopp å miste kontrollen (Liset et al., 2011, s.13)? Improvisasjon er noe man åpner opp for, noe disse barna kun gjorde et fåtall ganger.*

En god improvisator trenger å øve på sin handlingskompetanse (Haraldsen et al., 2007, s.153). Jeg har tidligere improvisert mye i danseuttrykket, men ikke med så små barn. Fenomenet danse møte var nytt også for meg. Jeg fulgte bevegelser og lyder barna gjorde. Jeg tenkte på ansiktsuttrykk og åpenhet i blikket. Etter første danse møte innså jeg hvor endimensjonalt uttrykk jeg hadde hatt, da jeg stort sett var et eneste stort smil. En overtydelig voksen er ikke nødvendigvis sensitiv og responsiv i kommunikasjonen (Hernes et al., 2010, s.41). Jeg tok tak i mitt eget uttrykk og lydbilde i det neste danse møte. Jeg hermet etter lyder og brukte ansiktet og munnen på en annen, kanskje mer teatralisk, måte. I utgangspunktet strider verbaluttrykk med mitt bilde av hva dansekunst er. Likevel erfarte jeg at stemme og lyder ga noe til

dansemøte da jeg nærmet meg barnas lekenhet og estetikk på en annen måte. Jeg tenker på «barnekunstartene» som hopper fra det ene til det andre (Hernes et al., 1993, s.136). Utdrag tre: *Jeg plukket raskt opp et av barnas utsagn: «prrrrooo» med munnen. Dette ble en greie som alle var med på hvor vi danset og lagde prompelyd/blåse-luft-ut-av-slappe-lepper-lyd med munnen.*

Et spørsmål jeg stilte meg selv etter hvert dansemøte var hvordan jeg kunne se alle barna og være tilgjengelig når de trengte meg? Å være i tett improvisasjon og dansedialog med ett barn gjør at fem andre kan oppleve å bli holdt utenfor. Jeg greide rett og slett ikke å være i interaksjon med alle barna hele tiden. Kan jeg si at jeg hadde makt til å bestemme over hvem jeg skulle følge og hvem som måtte vente? Hovik og Nagel (2017, s.25) påpeker maktrelasjonene den voksne skal være årvåken overfor i deltakerbasert kunst. Jeg opplevde dette som en vanskelig rolle å ha, da jeg virkelig skulle ønske jeg hadde mulighet til å ivareta alle barnas behov. Pedagogisk leder var derfor en god støttespiller, både for meg og for barna. Hun var et trygt sted hvor de kunne sitte ned og «lade» og/eller observere dansemøte ifra. Kan pedagogisk leder sees på som en affordance i rommet (Hansson, 2012, s.159)? Hun var en mulighet for barna til å bli sett når jeg ikke var tilgjengelig.

4.3 Avsluttende kommentar

Jeg opplever at alle tema i dansemøtene henger sammen. Lek–improvisasjon–rommet–nærværet–musikk- og lydbilde; alt innbakt i dansens og fenomenologiens verden. Barnas klatring på bordet ser jeg på som både lek og noe romlig. I utforskningen av dansebevegelser brukte vi aktivt improvisasjon, leken, rommet og musikken. Når barnet vil løftes i stoffteppet bruker det verbalspråk og kroppsspråk, og vi leker mens vi bruker det romlige både som rekvisitt og at vi er i det muligens rom. Nærvær og tilstedeværelse. Interaksjon og lek. Lekedans. Alt er ingredienser puttet oppi en og samme dansegryte. Det er alt dette jeg mener utgjør dansemøtene.

5. KONKLUSJON OG AVSLUTNING

På bakgrunn av funn og drøfting av disse ser jeg at barn kan respondere på forskjellige måter når de deltar i dans som kunstuttrykk. Barn kan gi seg totalt hen til dansedialogen og det improvisatoriske i dansemøtet. Barn kan være interessert i helt andre ting som lokker (affordance) i og utenfor det sceniske rommet. Barn kan vise engasjement i det ene øyeblikket, for så å være avvisende i det neste. Jeg sitter igjen med en følelse av at uansett hvordan barna responderte så var stort sett leken tilstedeværende i deres kropper. Og jeg har hele veien undret meg; er ikke dansekunst det samme som å leke? Barns skapende og spontane danselek ligner uten tvil på den moderne og kreative dansen (Glad, 2002, s.25).

Disse funnene og antagelsene er mine tolkninger. Forskningen tar utgangspunkt i egne erfaringer når jeg har observert egen praksis og *forsket med kunsten* (Østern, 2017, s.8). Jeg har prøvd å belyse det observerte med teori jeg finner relevant for problemstillingen. Men, jeg kan aldri fullt og helt få innsikt i barnas opplevelse (Hernes et al., 2010, s.70). Jeg har opplevd at funnene mine var mange og at jeg gjerne skulle gått dypere inn i hvert tema, noe denne oppgavens omfang ikke tillot. Et annet aspekt er forskjellen mellom gutters og jenters respons. Det hadde vært interessant og sett på funn rundt dette tema.

Hansson (2012, s.154) skriver:

I teateret er rom, scenografi. I teateret er materiell, rekvisitter. Teater er mennesker i bevegelse, i aksjoner, i handlinger. Teater er følelser, affekt, emosjoner; latter, gråt, åndeløs spenning, lettelse, skrekkblandet fryd. Teater er møter, kommunikasjon og interaksjon. Teater foregår her og nå, men har forbindelse til både fortid og framtid – det kan vekke gjenklang i en følelse, en erfaring, en hendelse vi gjenkjenner, og det kan berøre oss slik at det får betydning for oss i etterkant.

Dette sitatet synes jeg oppsummerer mye av det jeg har funnet ut i dette prosjektet. I innledningen viste jeg til at dans og drama har mange likhetstrekk, og jeg overfører derfor begrepet dansemøte inn i Hanssons tekst. Jeg har erfart at et dansemøte kan inneholde mye mer enn jeg først antok, og jeg opplever å ha kommet et hakk dypere inn i barns estetiske erfaringsverden etter dette prosjektet.

6. REFERANSER

- Angelo, E. (2012). Hvorfor musikk?. I M. Sæther & E. Angelo, *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (2.utg.) (s.121 – 122). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bamford, A. (2008). *Wow-Faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i Skolen.
- Bergsland, M.D. & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M.D. Bergsland & H. Jæger (red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (s.66 – 85). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Blixrud, T.H. (2011). Iscenesatt samspill – teater for og med de minste barna. I M.S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s.26 – 29). Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 24. april 2017 nr. 487. Hentet fra [Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver bokmål \(udir.no\)](http://udir.no)
- Fredly, H. (2011). Hvordan oppleves møterommet for de yngste publikummerne?. I M.S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s.59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glad, Å.L. (2002). *Dans på timeplanen. Fagdidaktisk grunnbok*. Oslo: Tell Forlag.
- Gladsø, S., Gjervan, E.K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi. Forstillinger om teater* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (2019). Barnehagens rom og handlingsrom. I L. Hernes, T. Vist & N. Winger (red.), *Blikk for barn* (s.64 – 65). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guss, F.G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser 1. Lekens dynamiske verdener*. Oslo:

Cappelen Damm Akademisk.

- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansson, H. (2012). Kunstneriske forstyrrelser med romlige og materielle for- og etterspill. I A. Krogstad, G.K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (red.), *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s.150 – 166). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haraldsen, H.M. (red.), Linge, S. (red.), Ernstsens, S., Hattrem, Ø., Hernes, L., Hippe, I., Ilsaas, T., Kristensen, T., Misvær, E., Skaug, K.G., Torvik, E. & Øiestad, P.A. (2007). *Scenetreff. Musikk, dans og drama VG1*. Oslo: Tell Forlag.
- Haraldsen, H.M. (red.), Fiskvik, A.M., Mæland, S., Torvik, E. & Eeg-Tverbakk, C. (2010). *Scenetreff. Dans, estetikk og samfunn 1 og 2*. Oslo: Tell Forlag.
- Hernes, L., Horn, G. & Reistad, H. (1993). *Lek, dans & teater*. Oslo: Tell Forlag.
- Hernes, L., Os, E. & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum. Kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hovik, L. (2011). Nærværets betydning i barneteater for de minste. I M.S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s.106). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovik, L. & Nagel, L. (2017). Forord og innledning. Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn. I L. Hovik & L. Nagel (red.), *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn* (s.6 – 25). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Liset, M.S., Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2011). Innledning: Møter i bevegelse. I M.S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s.13 – 17). Bergen: Fagbokforlaget.

- Nagel, L. & Hovik, L. (2017). Scesam – Et kunstnerisk forskningsprosjekt om interaktive dramaturgier i scenekunst for barn. I L. Hovik & L. Nagel (red.), *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn* (s.35 – 37). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rustad, H. (2008). Dans og identitet. I T.Ø. Svee (red.), *Dans og didaktikk* (s.251 – 258). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaug, K.G. (2008). Bevegelse i musikk: Med kroppen som fundament. I T.Ø. Svee (red.), *Dans og didaktikk* (s.221 – 225). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sæther, M. (2012). Hva er musikk? I M. Sæther & E. Angelo, *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (2.utg.) (s.12). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæther, M. (2012). Musikalsk utvikling – en helhet. I M. Sæther & E. Angelo, *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (2.utg.) (s.94 – 96). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, E. (2019). Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen. I I.-L. Møen & E. Thoresen (red.), *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen* (s.18 – 19). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torvik, E. (2008). Kropp og tanke sett fra et fenomenologisk perspektiv. I T.Ø. Svee (red.), *Dans og didaktikk* (s.58 – 65). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østern, T.P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Art and Sports Education*, 1(5).
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>