

Dramaforløp og estetiske prosesser.

«Hvordan kan man fremme estetiske prosesser ved å anvende metoder innenfor dramaforløp?»

Kamilla Kårli

Kandidatnummer: 325.

**Bacheloroppgave.
BKBAC3900-1 20H.**

Trondheim, 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.

Forord.

Arbeidet med denne oppgaven har vært inspirerende og krevende på en og samme tid. Jeg vil derfor først og fremst rette en stor takk til mine veiledere for all veiledning i denne prosessen, og mine medstudenter for god støtte og hjelp underveis i arbeidet. Dere har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, tips og gode råd på veien som har formet oppgaven i sin helhet. Videre vil jeg også rette en takk til praksisbarnehagen hvor jeg fikk samlet inn mye datamateriale som er essensen for oppgaven, og for alt samarbeid i etterkant av dette. Dette har ført til at jeg har fått en fin og lærerik skriveprosess.

Innholdsfortegnelse.

Forord, s. 2.

1. Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn for valg av tema, s. 4.	
1.2 Problemstilling, s. 5.	
1.3 Forskningsdesign, s. 5.	
1.4 Oppgavestruktur, s. 7.	
2. Teori.	7
2.1 Forskningsfelt, s. 7.	
2.1.1 Faith Guss' forskning, s. 7.	
2.1.2 Biljana Fredriksen's forskning, s. 8.	
2.2 Dramaforløp, s. 9.	
2.3 Estetiske prosesser, s. 10.	
2.4 Utvalgte metoder i arbeidet med dramaforløp, s. 11.	
2.4.1 Lærer- i- rolle-metoden av Dorothy Heathcote og Gavin Bolton, s. 11.	
2.4.2 Dansedrama- bevegelsestemametode av Rudolf Laban, s. 12.	
2.4.3 Sansestimulerings-metoden av Maria Montessori, s. 13.	
3. Metode.....	14
3.1 Valg av metode, s. 14.	
3.2 Utvalg av informanter, s. 15.	
3.3 Planlegging av datainnsamling, s. 16.	
3.4 Redegjørelse for gjennomføring av metode, s. 18.	
3.5 Analysearbeid, s. 19.	
3.6 Etsiske retningslinjer, s. 20.	
3.7 Metodekritikk, s. 21.	
4. Funn og drøfting.	22.
4.1 Funn fra observasjoner av aktiviteter, s. 22.	
4.1.1 Eksempel 1: Lærer-i-rolle-metoden- Nana og sjimpanseskogen, s. 22.	
4.1.2 Eksempel 2: Dansedrama- et bevegelsestema - Musikkbonanza , s. 24	
4.1.3 Eksempel 3: Sansestimulerings-metoden: Måltid; Pastasalat, s. 26.	
4.2 Funn fra intervju med pedagog, s. 28.	
4.3 Fellestrekk mellom funnene fra observasjon og intervju, s. 29.	
5. Avslutning.	30
Referanser.....	31
Vedlegg.	32

Innledning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema.

Barna har innetid, og de sitter ved bordet på avdelingen og fargelegger tegninger. Mens de fargelegger lytter de til musikk og lydbok. Praksislærer og jeg sitter ved siden av dem og fargelegger vi også. Plutselig spør den ene jenta om de kan høre på musikken til barne-tv serien Daidalos. De andre barna uttrykker en stor begeistring for dette forslaget. Praksislærer setter dermed på musikken til Daidalos, og plutselig går barna fra tegningene sine og ut på gulvet for å danse. De beveger seg bort til dukkekroken der de stiller seg i en ring og danser med hverandre. Under dansen tar de på seg noen kostymer og finner rekvisitter som oppbevares i kroken. Dermed har de skapt sitt eget Daidalos-univers.

Denne praksisfortellingen illustrerer viktigheten av estetiske prosesser, og hvorfor man bør vektlegge dramaforløp i det pedagogiske arbeidet. Jeg har derfor valgt dramaforløp som overordnet tema for min oppgave.

Bakgrunnen for valget av dramaforløp som tema skyldes først og fremst at det har fått en stor faglig vektlegging i barnehagelærerprofesjonen, i tråd med retningslinjer for pedagogisk arbeid. Eksempelvis kommer dette til uttrykk i rammeplanen, der det understrekes at personalet i barnehagen "...skal bidra til at barna har tilgang på ting, rom og materialer som støtter opp om deres lekende og estetiske uttrykksformer" (Utdanningsdirektoratet, 2017, ss. 50-52). Slike uttrykksformer innebærer også dramaforløp. Den faglige relevansen av estetiske prosesser og dramaforløpet i barnehagen begrunnes med at det skal benyttes som et verktøy i arbeidet med fagområder for å fremme innsikt og dermed stimulere barnas kognitive- og følelsesmessige utvikling (Heggstad, 2012, ss. 44-46).

Jeg valgte også temaet fordi jeg alltid har hatt en personlig interesse for drama, sett fra et teaterperspektiv. Teater er en fritidsaktivitet jeg har drevet med i flere år, og er noe jeg er lidenskapelig opptatt av. Dette har også ført til at jeg har fått stor faglig interesse for dramapedagogikk i løpet av studieforløpet ved å se betydningen det har for barna i hverdagen. Av den grunn har det også preget det arbeidet som jeg har gjort i løpet av studie, og da spesielt i praksisperiodene. Dette er derfor et tema jeg som ferdig utdannet barnehagelærer vil fremme i det daglige arbeidet. Med bakgrunn i dette var jeg tidlig i bachelorprosessen sikker på at jeg ønsket å ta i bruk endrings- og utviklingsarbeidet fra praksis som utgangspunkt for å

skrive om dramapedagogisk arbeid. Min forståelse av dramaforløp vil derfor i noen grad komme til uttrykk gjennom bearbeidelsen av materialet, til tross for at det er informantenes synspunkter som er i fokus.

1.2 Problemstilling.

Problemstillingen ble utformet i tråd med temaet dramaforløp og hvordan læringsmetoder innenfor dette forløpet er med på å fremme estetiske prosesser.

Dermed kom jeg frem til problemstillingen for oppgaven som er:

Hvordan kan man fremme estetiske prosesser ved å anvende metoder innenfor dramaforløp?

Problemstillingen er formulert på en måte som er fleksibel i den grad at det er rom for undersøkelse av flere læringsmetoder innenfor dramaforløp, og hvordan dette kan settes inn i en faglig sammenheng. For å oppnå fleksibiliteten har jeg vært bevisst på hvilke spørreord som benyttes, med tanke på at dette vil legge grunnlaget for hvordan jeg kan svare på problemstillingen. For eksempel at jeg bruker spørreordet hvordan, som åpner for en bred faglig vinkling av oppgaven. Videre er den også relevant i en samfunnsmessig kontekst ved at forskningen bygger på praktiske og aktuelle hendelser som flere kan benytte seg av i sitt pedagogiske arbeid.

1.3 Forskningsdesign.

Forskningsdesignet for oppgaven er basert på et utvalg fra mitt endrings- og utviklingsarbeid i praksis tredje studieår. Barnehagen jeg var i har ikke kunst- og kulturfag som sin særskilte profil, så derfor synes jeg det var veldig interessant å undersøke hvordan de arbeider med dramaforløp som en del av det pedagogiske arbeidet. Dramaforløp ble derfor det overordnede temaet for endrings- og utviklingsarbeidet. I løpet av praksisperioden fikk jeg samlet inn mye materiale om dette temaet som kan benyttes i oppgaven, både gjennom observasjoner av aktiviteter og et intervju med én pedagog. Endrings- og utviklingsarbeidet fra praksis består av flere didaktiske planer med ulike aktiviteter (Se vedlegg 4, punkt 4.1-4.3). Hver aktivitet var rettet mot én spesifikk metode innenfor dramaforløp. Hensikten med arbeidet var derfor å se hvordan de utvalgte metodene innenfor dramaforløp kan benyttes i pedagogiske aktiviteter,

og hvordan dette er med å fremme estetisk kvalitet på aktivitetene. I bachelorprosessen har jeg videreført dette ved å avgjøre hvilke metoder og funn fra endrings- og utviklingsarbeidet som jeg ønsker å rette fokus mot i oppgaven. Siden dette arbeidet er omfattende, var jeg nødt til å foreta et utvalg blant metodene. Metodene som jeg har valgt å trekke frem i designet for denne oppgaven er *lærer-i-rolle-metoden*, *dansedrama- bevegelsestemametode* og *sansestimulerings-metoden* (Braanaas, 2008, ss. 181-185;258-264). Etter at jeg hadde bestemt meg for å trekke frem disse metodene i oppgavedesignet, så formulerte jeg en problemstilling tett knyttet opp til dem. Disse metodene ble valgt fordi funnene jeg gjorde i arbeidet med dem synliggjør hvordan estetiske prosesser kommer til uttrykk i didaktiske aktiviteter. Innholdet i de utvalgte aktivitetene består av musikkbevegelse, matlaging og arbeid med et prosjekt som heter *Nana og sjimpanseskogen*.

Prosjektet *Nana og sjimpanseskogen* er utformet av FORUT og ble en essensiell del av mitt endrings- og utviklingsarbeid. Innholdet i prosjektet består av fortellinger om livet til jenta Nana som bor i byen Sierra Leone (Forut, 2020). I fortellingene får vi høre om hennes møter med skolegang, familieforhold, naturlandskap og kulturlivet i landet. Nana har også to kosedyr som hun har med seg overalt. Kosedyrene heter Orbai og Monki, og er viktig del av fortellingene. Fortellingene finnes både i skriftlig format, men også som lydbok, og får frem perspektiver fra hverdagslivet i dette landet som skiller seg kraftig fra det livet barna lever i Norge. I utviklingen av dette Forut-prosjektet reiste Klaus Sonstad og Åsmund Flaten ned til Sierra Leone som ambassadører for å møte Nana, og ut fra dette møtet skrev de ned fortellinger og lagde musikk.

Thagaard understreker at en *systematisk undersøkelse*, er en god tilnærming for å undersøke et fenomen. Med systematisk undersøkelse menes refleksjoner man gjør i henhold til sin metodiske tilnærming til undersøkelsen av fenomenet, i alt fra planlegging til beslutninger som får betydning for prosessen (Thagaard, 2018, s. 14). Jeg oppnådde en slik systematisk undersøkelse av dramaforløp ved å reflektere over min anvendelse av læringsmetodene i endrings- og utviklingsarbeidet. Dramaforløpets særtrekk ble synlig i de didaktiske aktivitetene gjennom innhold, utforming og ikke minst barnas og pedagogenes deltakerrolle. Ved å ha en systematisk tilnærming til oppgaven, så vil jeg ha et større grunnlag for å fremme en balanse i fremstillingen av dramaforløp som fenomen. I følge Thagaard så oppnår man en forståelse av et sosialt fenomen ved å ha *innlevelse* i informantenes synspunkter og på den måten skape en nær relasjon til dem (2018, s. 14). Jeg har derfor vært bevisst på å skape en

nærhet til informantene for å fremstille fenomenet i tråd med deres opplevelse og synspunkter.

1.4 Oppgavestruktur.

Oppgaven består av fire deler. I den første delen har jeg nå redegjort for bakgrunn av tema, problemstilling og forskningsdesign. Den andre delen inneholder en redegjørelse av tidligere forskning på feltet, deretter en begrepsavklaring av relevante teoretiske fagbegreper, før jeg videre trekker frem de utvalgte metodene innenfor dramaforløp som ble anvendt i endrings- og utviklingsarbeidet. Den tredje delen inneholder en begrunnelse for valg av kvalitativ metode og kategoriene observasjon og intervju for innsamlingen av datamaterialet, før jeg deretter begrunner utvalget av informanter. Dermed beskriver jeg prosessen med planlegging og gjennomføring av metoden i aktivitetene, med påfølgende etiske refleksjon og til slutt metodekritikk. I den siste og fjerde delen vil jeg presentere funnen og drøfte fagbegreper og funnene opp mot hverandre, i tillegg til å redegjøre for fellestrekkene mellom funnene. Avslutningsvis vil jeg trekke frem de viktigste perspektivene fra drøftingen.

2. Teori.

I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for tidligere forskning gjort på dette feltet, ved å vise til forskningsstudiene fra Faith Guss og Biljana Fredriksen. De har vært to store inspirasjonskilder for meg under denne prosessen. Deretter vil jeg avklare begrepene i problemstillingen, i tillegg til å redegjøre for de utvalgte metodene innenfor dramaforløp.

2.1 Forskningsfelt.

2.1.1 Faith Guss' forskning.

Faith Guss har foretatt flere sosialantropologiske forskningsstudier for å undersøke sammenhengen mellom teaterets konvensjoner og barns dramatiske lek. Én av disse studiene blir redegjort for i verket *Barnekulturens iscenesettelser 1* (Guss, 2015). I dette verket fremmer hun teoretiske perspektiver som jeg anvender i denne oppgaven. Hun beskriver kjernen i sin forskningsprosess med at «Sosialantropologi fortolker meninger som ligger i en samfunnsgruppes kulturelle uttrykk, mens teatervitenskapen, blant annet, analyserer

teaterforestillinger» (Guss, 2015, s. 31). Det vil si at Guss' forskningsperspektiv har til hensikt å redegjøre for hvordan dramatisk lek har innvirkning på barnas kognitive læring - og sansemessige utvikling, og å peke på fellestrekkene mellom den dramatiske leken og teaterets konvensjoner (Guss, 2015, ss. 11-31).

Hun finner i sin forskning at fellestrekket mellom teaterkonvensjoner og lek, er en iscenesatt handling. En slik iscenesettelse omtaler hun også som *late-som-leken* eller *lekdrama* (Guss, 2015, ss. 11-12). I lekdramaet skaper barna sitt eget fiktive univers rundt en spesifikk kontekst eller en person, der de utfører symbolske handlinger ved hjelp av objekter og går inn i rollefigurer knyttet til konteksten. Hun understreker at den har stor betydning for barna fordi «...Barns late-som-lek betraktes som et fritt rom der alle forestillinger er tillat, og lekehandlingene ikke antas å få konsekvenser i den reelle verden» (Guss, 2015, s. 23). Ut fra dette kan vi se at drama har en stor innvirkning for lekens innhold og symbolsk læring hos barna. I den sammenheng poengterer Guss at pedagogene bør fremtre som gode forbilder når det gjelder å ta i bruk dramaperspektivet i leken med barna. For eksempel i måten de tilrettelegger, deltar og kommuniserer med barna i leken. Guss forteller at poenget med forskningen er å fremme bruk av dramametoder i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, og at metodene er med på å fremme estetisk kvalitet i det pedagogiske arbeidet (2015, s. 23). Dette er bakgrunnen for at hennes studie er relevant for mitt arbeid.

2.1.2 Biljana Fredriksen's forskning.

Jeg har også benyttet forskningen til Biljana Fredriksen. I arbeidet med oppgaven har jeg anvendt hennes doktorgradstudie som er redegjort for i verket *Begripe med kroppen: Barns erfaringer som grunnlag for all læring* (Fredriksen, 2013). I denne studien har Fredriksen forsket på hvordan læringsprosesser oppstår ved at barna får utforske og erfare objekter og fenomener gjennom en kroppslig tilnærming (2013, ss. 13-16). Med andre ord, at barna blir kjent med objekter når de får praktisk og kroppslig erfaring med dem. Kjernen i Fredriksen's studie er derfor at barna er nødt til å ha praktiske erfaringer med objekter for å få en forståelse av dem, og at den kroppslige tilnærmingen er selve grunnlaget for læringen. Denne tilnærmingen vil legge grunnlaget for at barna får et helhetlig læringssyn, der det sanselige og kognitive får en enhetlig forbindelse og som fører til at verden oppleves som meningsfull for dem. Dette er derfor en tilnærming som bør vektlegges i det pedagogiske arbeidet for å

fremme en god hverdag med lek og læring for barna (Fredriksen, 2013, ss. 13-16). På bakgrunn av dette kan vi se at Fredriksen's studie er relevant for min undersøkelse.

2.2 Dramaforløp.

Begrepet dramaforløp ble først fremmet av Dorothy Heathcote og Gavin Bolton. Det er et begrep som omfavner flere dramafaglige læringsmetoder, og hvordan disse metodene kan anvendes i pedagogisk arbeid (Rønningen, 2015, ss. 92-93). Læringsmetodene er som oftest utformet som en øvelse eller aktivitet (Heggstad, 2012, ss. 44-45). Et dramaforløp innebærer derfor at man benytter én eller flere metoder i utforskningen av et fenomen eller objekt, og skjer ofte gjennom flere steg og innenfor en spesifikk ramme. Fenomenet som utforskes er i mange tilfeller knyttet til et bestemt tema, for eksempel en fortelling eller historie (Heggstad, 2012, ss. 44-45). Da er det også essensielt at temaet er rettet mot et fenomen som man vet appellerer til barna. For eksempel en fortelling man har observert at de er interessert i. Dramaforløpet kommer spesielt til syne i den dramatiske leken. Dramatiske lek har ofte et innhold som er preget av spontanitet, interesse og fantasi, der det ikke er noen grenser for hva som kan skje. I denne leken produserer og deltar barna selv i innholdet. Den dramatiske leken har alltid vært en forutsetning for at barna skal kunne utvikle seg sanselig og kognitivt, fordi det er på den måten de blir kjent med nye fenomener og objekter (Sæbø, 2010, ss. 13-15).

I et overordnet perspektiv deler Bolton dramapedagogikk inn i tre kategorier; øvelser, dramatisk lek og teater (Braanaas, 2008, ss. 265-266). Metodene innenfor dramaforløp tilfører arbeidet med dramapedagogikk en fjerde kategori, et mål om å fremme innsikt og forståelse (Bolton, 1981 i Larsen, 1997, s. 28). Det vil si at pedagogene i forløpet skal formidle kompetanse og gi barna mer innsikt om et tema. Her er derfor fokuset rettet mot prosessen man gjennomgår i utforskningen av fenomenet, og ikke å skape et produkt. På bakgrunn av dette så benyttes dramaforløp ofte som metode i didaktiske aktiviteter. Det er henholdsvis fire fremgangsmåter for hvordan man kan gjøre dette, og fremgangsmåtene omtales som; *kontekstbyggende handling, narrativ handling, poetisk handling og reflekterende handling* (Rønningen, 2015, ss. 92-94). Den kontekstbyggende fremgangsmåten innebærer at man fremmer øvelser som synliggjør faktorer i det fysiske miljøet som er viktig for iscenesettelsen. Deretter, så dreier den narrative handlingen seg om at elementene i oppbyggingen av fortellingen får stor betydning for den fysiske iscenesettelsen. Den poetiske handlingen går ut

på hvordan symbolske uttrykk blir synlig gjennom språkbruk og objekter (Rønningen, 2015, ss. 92-94). Elementer fra kunstfag som musikk, drama og håndverk er en del av innholdet i metodene, og man kan derfor si at innholdet er tverrfaglig (Heggstad, 2012, ss. 44-45). Med grunnlag i det tverrfaglige innholdet vil denne lekformen derfor fremme en forbindelse mellom lek og læring (Larsen, 1997, ss. 45-47).

2.3 Estetiske prosesser.

Estetiske prosesser vil si prosesser som handler om hvordan man ved hjelp av virkemidler innenfor kunstfag kan heve kvaliteten på sanselige opplevelser og erfaringer (Guss, 2015, ss. 115-118). Det betyr med andre ord at det er vår sanselige opplevelse av et objekt eller fenomen og dens innvirkning på oss som avgjør kvaliteten på vårt møte med det (Sæbø, 2010, ss. 76-77). Slike prosesser kan beskrives som en læringsform der barna er mer selvstendig i utforskningen av objekter, og at det resulterer i at den sanselige- og kognitive utviklingen får en helhetlig forbindelse og at det blir meningsfullt for dem (Hohr, 2005; Smith, 1982 i Fredriksen, 2013, s. 96-97).

I estetiske prosesser benyttes det *dramatiske uttrykksformer* for å fremme en sanselig opplevelse, ved at fortellinger blir formidlet gjennom en symbolsk uttrykksform (Sæbø, 2010, ss. 30-31). En slik uttrykksform består av symbolske handlinger, og disse handlingene anses som selve essensen ved estetikken. Symbolske handlinger innebærer at figurer, objekter og kontekster fremstilles ved hjelp av symbolske uttrykk, der de tilegnes en funksjon eller uttrykksform som strekker seg ut over den de faktisk har. Det er ved utøvelse av symbolske handlinger at estetiske prosesser i barnas lek blir synlig (Sæbø, 2010, ss. 20-22;30-31). Guss omtaler estetiske prosesser som «...narrative perspektiver i én symbolsk dramatisk form» (2015, ss. 141-147). Narrative perspektiver vil si at innholdet tar utgangspunkt i fortellinger og hendelser fra virkeligheten som blir satt inn i et fiktivt univers, også kalt *intertekstualitet* (Guss, 2015, ss. 147-148). Dette innholdet kan også kategoriseres i to ulike deler; *ideinnhold* og *forminnhold*. Ideinnholdet innebærer våre indre assosiasjoner av prosessen, mens forminnholdet går ut på hvordan de abstrakte indre bildene iscenesettes og formes til konkrete dramatiske uttrykk ved bruk av virkemidler (Guss, 2015, ss. 153-154). Disse innholdskomponentene fører til en forbindelse mellom lek og læring, og en *progressiv tilnærming* til kognitiv -og psykososial utvikling (Guss, 2015, ss. 141-142).

Det å delta i en estetisk prosess vil for barna være en læringsprosess, der de lærer å bli kjent med objekter og fenomener på en ny måte (Sæbø, 2011, s. 34 i Fønnebø, 2014, s. 131). Denne prosessen fungerer som et supplement til barnas måte å forstå verden på, og fører til at de får en utvidet estetiske forståelse av omgivelsene (Fønnebø, 2014, ss. 126-127). Prosessen vil kunne hjelpe dem med å forstå deres indre sanselige liv, og på den måten kunne bidra til å stimulere deres kognitive utvikling. For eksempel det å gi uttrykk for og å forklare det de sanser til andre (Fønnebø, 2014, ss. 128-129). Det å oppleve estetiske uttrykk er derfor en *estetisk erkjennelse*, der erfaringene og kunnskapen man sitter på blir avgjørende for hvordan man sanser omgivelsene. Da vil man også kunne erkjenne ulike følelser i seg selv, men også utvide sin kompetanse ved å tilegne oss mer sanselige erfaringer (Guss, 2015, ss. 115-117).

2.4 Utvalgte metoder i arbeidet med dramaforløp.

Nå vil jeg redegjøre for de utvalgte metodene innenfor dramaforløp som jeg benyttet i endrings- og utviklingsarbeidet.

2.4.1 Lærer-i-rolle-metoden av Dorothy Heathcote og Gavin Bolton.

Lærer-i-rolle-metoden ble utviklet av Dorothy Heathcote og Gavin Bolton under utformingen av Newcastle-skolen, da drama som læringsmetode ble satt på dagsorden (Braanaas, 2008, ss. 261-264). Metoden kjennetegnes ved at en pedagog går inn i en rolle i samspillet med barna, og at dette samspillet blir preget av improvisasjon. Forløpet for improvisasjonen baserer seg på barnas ønsker og behov for utforskning. Hensikten med metoden er at rollefiguren gir barna en utfordring eller opplevelse, og dermed se hvilke spontane reaksjoner og tilnærminger som oppstår i barnas møte med dette. Metoden benyttes derfor ofte i didaktiske aktiviteter, men også i spontan lek (Sæbø, 2010, ss. 170-173).

Ut fra metodens innhold kan vi se at den vektlegger barnas premisser i stor grad. Når det gjelder pedagogens bruk av metoden i spontan lek, så er man nødt til å foreta noen *forhandlinger* med barna om sin posisjon i leken (Braanaas, 2008, ss. 261-264). Ved å foreta en forhandling vil man kunne utforme en aktivitet på deres vilkår og medvirkning. Forhandlingen får betydning for i hvor stor grad bidrar med impulser til leken og får utfordret

deres kognitive- og emosjonelle nivå (Braanaas, 2008, ss. 261-264). Heathcote understreker at alle ansatte i barnehagen har en viktig oppgave knyttet til det å delta i barnas lek. For eksempel kan de ansatte benytte metoden ved at man gjennom rollefiguren formidler bestemte verdier, normer eller historiske hendelser og gi barna utfordringer knyttet til dette (Braanaas, 2008, ss. 261-264).

Når det kommer til det å anvende metoden i didaktiske aktiviteter, så kan den benyttes for å oppfylle retningslinjer fra fagområder i rammeplanen. For eksempel brukes metoden ofte i tilknytning til fagområdet kunst, kultur og kreativitet (Sæbø, 2010, s. 170-184; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 31-32). Metoden krever derfor planlegging fra pedagogen for at gjennomføringen av en aktivitet skal bli god. Denne planleggingen innebærer tilrettelegging av miljø, barnegruppe, bemanning og materiell (Fredriksen, 2013, ss. 93-98). Når alt kommer til alt så er det de ansatte som har ansvar for strukturen og innholdet i arbeidet med denne metoden, og de bør være kreative i sin tilnærming til den (Sæbø, 2010, ss. 170-184). Eksempelvis kan de benytte metoden for å veilede og lede barna gjennom aktiviteten (Braanaas, 2008, ss. 261-264).

2.4.2 Dansedrama- bevegelsestemametode av Rudolf Laban.

Dansedrama er et bevegelsestema i Rudolf Laban's bevegelseslære, og er den siste i rekken av i alt 16 ulike temaer. I pedagogisk sammenheng omtales læren i tråd med movement education (Braanaas, 2008, ss. 181-185). Bevegelseslæren ble utformet etter Labans store fascinasjon av Emile Jacques Dalcroze. Dalcroze var pedagog og musiker og hadde en evne til å skape et enhetlig uttrykk mellom musikk og kroppslig bevegelse i sin undervisning. Dette oppnådde Dalcroze gjennom å danne et spesifikt system for musiske uttrykk, som omtales som *eurytmi* (Braanaas, 2008, ss. 181-182). Laban ønsket derfor å videreutvikle eurytmien til et allment fenomen. I utviklingen av dette fenomenet så rettet Laban fokus mot bevegelseslærens betydning for barn i kroppsøvingsfag, der barna skulle utvikle sine bevegelsesferdigheter. Selv om det er utvikling av ferdigheter som er lærens hensikt, så legger temaene opp til et dramapedagogisk perspektiv. Dette perspektivet kan vi se ved at mange av temaene har fellestrekk med dramatisk improvisasjon og rollespill. Det var først i ettertid at andre fagfolk innenfor feltet knyttet denne metoden til dramatisk improvisasjon.

Dansedrama-bevegelsestemaet kjennetegnes ved at man fremmer ulike moods, der man med andre ord stimulerer sinnsstemninger for å styrke det følelsesmessige og estetiske uttrykket i bevegelsesmønsteret. Det er den psykiske påvirkningen på bevegelsesmønsteret som er i fokus, der prosessen er verdifull i seg selv og ikke har som mål å ende opp med et produkt.

Hensikten med denne metoden er å skap en forbindelse mellom det fysiske og følelsesmessige uttrykket, der det indre sjelelige livet kommer til syne gjennom kroppslige handlinger. Det fysiske og sjelelig uttrykket påvirker hverandre i et gjensidig vekselspill og utgjør til sammen våre menneskelige egenskaper og sinnstilstand (Braanaas, 2008, ss. 184-185).

Denne metoden ble også en forløper til effortteorien, en teori som sørget for at man kunne systematisere bevegelsesmønster i henhold til tid, rom kraft og flyt (Braanaas, 2008, ss. 183-185). Labans systematisering la grunnlaget for det som omtales som basic actions, et grunnbevegelsesmønster. Av den grunn inngår hans bevegelseslære under det som vi i dag ser på moderne dans. Ut fra dette mønsteret kan man utvikle sin fysiske bevegelseskapasitet (Braanaas, 2008, ss. 181-185).

2.4.3 Sansestimulerings-metoden av Maria Montessori.

Den siste metoden jeg ønsker å trekke frem er *sansestimulerings-metoden*, som først ble fremmet av Maria Montessori (Braanaas, 2008, ss. 45-46). Denne metoden kjennetegnes ved at man utfører aktiviteter og retter fokus mot hvor stor betydning praktiske erfaringer har for å stimulere sansesystemet vårt. Ved å opparbeide seg sanselig erfaring med objekter, blir man kjent med objekters egenskaper. Når man blir kjent med deres egenskaper, så vil objektene gå fra å være noe abstrakt til å bli noe konkret for oss. Da er det også større mulighet for at vi klarer å beskrive de sanselige erfaringene vi har opparbeidet oss med ord. Montessori vektlegger stimulering av synssansen og berøringssansen i arbeidet med denne metoden. Det skyldes at disse sansene er de som på en mest mulig objektiv og konkret måte gjør at vi kan sanse objekters særtrekk. Av den grunn er det disse sansene som oftest tas i bruk når man skal sanse et nytt objekt. For eksempel er form og farge viktige faktorer for stimuleringen av sansene, og dette blir ofte benyttet i arbeidet med metoden (Braanaas, 2008, ss. 45-46). Med bakgrunn i dette kan vi si at metoden fremmer estetisk kvalitet ved å arbeide med form og farge, to faktorer som påvirker vårt helhetlige sansesystem. Ved hjelp av dette arbeidet tror jeg sansbevisstheten hos barna blir forsterket.

3. Metode.

I dette kapitlet vil jeg først begrunne valg av metode, før jeg videre redegjøre for utvalg av informanter og deretter litt om datainnsamlingsprosessen før jeg avslutter med refleksjon over analysearbeid, etiske retningslinjer og metodebruk.

3.1 Valg av metode.

I min undersøkelse av dramaforløp har jeg valgt å ta i bruk *kvalitativ metode*. Denne metoden baserer seg på at man benytter et intervju, observasjon eller prosjekter for å undersøke kvaliteten på et sosialt fenomen (Thagaard, 2018, ss. 14-17). Metodens hensikt i en slik undersøkelse er at det skal gi et bedre innblikk i «...menneskers hverdagshandlinger» (Bergsland & Jæger, 2014, ss. 67-68). I denne undersøkelsen er selve fenomenet som undersøkes de dramapedagogiske metodene innenfor dramaforløp, og hvordan de kan anvendes i det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Valget ble for det første tatt med utgangspunkt i at endrings- og utviklingsarbeidet fra praksis. Dette arbeidet utgjør datamateriale for oppgaven. Jeg hadde derfor tidlig i bachelorprosessen sett for meg et utvalg av didaktiske aktiviteter fra dette arbeidet som jeg kunne rette fokus mot i forskningen. Disse aktivitetene besto av observasjoner som jeg hadde gjort av aktiviteter med barna i tillegg til et intervju med en pedagog. I tillegg til endrings- og utviklingsarbeidet så ble problemstillingen også avgjørende for valget av kvalitativ metode, med tanke på hvilken type metode som egner seg beste for undersøkelsen av problemstillingen.

Den kvalitative metoden inneholder flere kategorier, blant annet observasjon og intervju (Thagaard, 2018, ss. 12-15). De kategoriene jeg har valgt å benytte i denne undersøkelsen. Observasjon og intervju egner seg godt som tilnærming til denne oppgaven, fordi kategoriens hensikt er å illustrere hvordan mennesker inngår i samhandling og sosiale relasjoner til hverandre (Thagaard, 2018, ss. 63-64). Dette har også en sammenheng med at jeg i arbeidet ønsket å ha en nær relasjon til barna, med andre ord det Thagaard omtaler som en *subjekt-subjekt-relasjon* (2018, ss. 15-17). Denne relasjonen har jeg oppnådd ved å være en deltakende observatør i didaktiske aktivitetene sammen med barna. Ut fra metodens særtrekk og formål betrakter jeg den som egnet for min oppgave. På bakgrunn av oppgavens omfang har jeg vært nødt til å prioritere en kategori fremfor den andre. Derfor har jeg valgt å legge

størst vekt på observasjonene i stedet for intervjuet i presentasjonen av funnene i drøftingen.

3.2 Utvalg av informanter.

Informantene jeg valgte ut for undersøkelsen, er barna på avdelingen hvor jeg var i praksis i tillegg til én pedagog som jobber i denne barnehagen. De utgjør til sammen det Thagaard omtaler som *fokusgruppen* for undersøkelsen (2018, s. 92). Å velge denne fokusgruppe, var et strategisk utvalg som jeg foretok for datainnsamlingen. *Et strategisk utvalg* vil si at man velger en gruppe som har en relasjon, nærhet eller funksjon til det feltet som vi skal undersøke. Da vil man i større grad opparbeide seg datamateriale som er relevant for å svare på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Denne gruppen ble derfor et trygt og fast utvalg for arbeidet med mitt endrings- og utviklingsarbeid. Man kan si at gruppen utgjør et tilgjengelighetsutvalg for meg i denne undersøkelsen. Et tilgjengelighetsutvalg går ut på at man velger informanter ut fra tilgjengelighet og tilgang, slik at man kan gjennomføre og observere aktiviteter over en lengre periode (Thagaard, 2018, s. 56). I slike utvalg er det en fordel å være en *kjenning av informantene*, som vil si at man har kjennskap til barna fra før (Thagaard, 2018, ss. 71-72). Det hadde jeg til min gruppe i denne undersøkelsen, og det førte til at selve datainnsamlingen gikk kjempefint. Hensikten med å velge både barnegruppa og én pedagog som informanter var at jeg ønsket å fremstille temaet i et bredt perspektiv. Det vil jeg gjøre ved å fremme det fra et voksenperspektiv og et barneperspektiv.

Det pedagogiske perspektivet representeres av én pedagog fra avdelingen og fremstilles i oppgaven i form av et intervju. Pedagogen er utdannet barnehagelærer og jobber som pedagogisk leder på avdelingen. Jeg har derfor valgt å omtale informanten som pedagogen i denne oppgaven. Selve intervjuet ble gjennomført som et læringsutbytte for praksisperioden, der vi skulle ha én veiledningssekvensen med en person fra personalet. Den utvalgte pedagogen ytret selv et ønske om å få veiledning knyttet til temaet dramaforløp, og ble valgt ut til sekvensen på bakgrunn av dette. I mange tilfeller er et overordnet tema grunnlaget for den dramaturgiske utformingen av intervjuet (Thagaard, 2018, ss. 100-101), og i dette tilfellet var temaet dramaforløp. Et tema er også utgangspunktet for en kontrakt knyttet til intervjuet. En kontrakt innebærer at man i den praktiske gjennomføringen må ha være tro mot det overordnede temaet og retningslinjene som er utgangspunktet for intervjuet (Thagaard, 2018, ss. 103-104). Hensikten med intervjuet var få et innblikk i barnehagens arbeid med

dramaforløp i det pedagogiske arbeidet, og pedagogens personlige erfaring med dette.

Barneperspektivet representeres av barna på avdelingen, og den består av 18 barn i alderen 3-5 år. Dette perspektivet fremstilles i oppgaven gjennom utvalgte observasjoner av barna i didaktiske aktiviteter som en del av endrings- og utviklingsarbeidet i praksis. Det må understrekes at ikke alle deltok i samtlige aktiviteter, fordi det var det dessverre ikke kapasitet til med tanke på aktivitetens innhold og utforming. Det har derfor variert hvem av barna som har deltatt i de ulike aktivitetene.

Thagaard understreker at den *feltrollen* man tar på seg har stor innvirkning på hvilken tilnærming man har til undersøkelsen (2018, ss. 46-83). I dette tilfellet har min feltrolle vært mangfoldig i den forstand at jeg har benyttet både intervju og observasjon. Den feltrollen man tar på seg har også innvirkning på hvilke *inntrykksteknikker* man tar i bruk, som vil si hvilken atferd og verdier man utviser i møte med informanter (Thagaard, 2018, ss. 66-67). Jeg benyttet i slike teknikker i møte med barna og personalet ved å møte dem med respekt, fordi det er slik jeg ønsker å bli oppfattet.

Den kvalitative metoden til syne i oppgaven på flere vis, sett ut fra utvalg av informanter og feltrolle. Metoden blir fra et perspektiv synlig ved at jeg har foretatt analyser og tolkninger underveis i innsamling av datamaterialet for å kunne tilpasse resten av innsamling etter det jeg allerede har samlet inn. Fra et annet perspektiv er den synlig gjennom bruken av innsamlingsstrategier, som intervju med pedagog og observasjon av barn. For min del synes jeg utvalg av informanter i tillegg til feltrollen har gjort selve arbeidet med oppgaven enklere å håndtere.

3.3 Planlegging av datainnsamling.

Innsamlingsstrategier skal være et verktøy for innsamling av datamateriale, der hensikten er å få en oversikt over materialet. Eksempelvis er observasjon og intervju slike strategier (Bergsland & Jæger, 2014, ss. 69-70). De strategiene jeg benytter i denne oppgaven ble valgt samtidig som tema og innholdet for endrings- og utviklingsarbeidet i praksis. Jeg vil først redegjøre litt for prosessen før innsamlingen av materialet under praksis, før jeg deretter beskriver hvordan dette har hatt innvirkning på denne prosessen.

Under planleggingen av observasjonene i praksis, så brukte jeg tid på å utforme didaktiske planer basert på didaktisk relasjonstenkning. Didaktisk relasjonstenkning vil si at man tar i betraktning alle faktorer som påvirker samspill mellom de ulike delene av én aktivitet.

Eksempelvis mål, innhold, forutsetninger og metode (Gunnestad, 2014, ss. 140-142). Dette var tilnærmingen jeg benyttet meg av i utformingen av mine planer.

Når det kommer til planleggingen av intervjuet, så lagde jeg én *intervjuguide* i forkant av gjennomføringen (Bergsland & Jæger, 2014, ss. 71-72). Innholdet i intervjuguiden består av gestaltungs spørsmål, og er utformet som en grovskisse med spørsmål til veiledningssamtalen (Se vedlegg 1). Hensikten med gestaltungs spørsmål er å få informanten til å reflektere over sine erfaringer og synspunkter (Carson & Birkeland, 2017, ss. 144-145). Jeg valgte å ikke sende intervjuguiden til informanten på forhånd, i håp om å få noen spontane reaksjoner og at samtalen skulle få et mer uformelt preg. Utfordringen med uformelle samtaler er å stille spørsmål som *åpner opp for refleksjon*, slik at informantens perspektiver blir fremtredende (Thagaard, 2018, s. 97). Ut fra dette vil jeg si at jeg i planleggingen har benyttet en *delvis strukturert tilnærming til intervjuet*. En delvis strukturert tilnærming innebærer man kun har bestemt et overordnet tema på forhånd, og ikke føringene for intervjuet i sin helhet (Thagaard, 2018, ss. 90-93).

Til tross for at planleggingen av innsamlingen var gjennomført, så har det vært viktig for meg å opprettholde kontakten med barnehagen for å starte samarbeidet med samtykkeskjema og videreformidle informasjon om oppgaven. Jeg har derfor vært bevisst på å ha løpende kontakt med barnehagen om oppgaven. Kontakten var spesielt viktig med tanke på å informere foreldre om barnas deltakelse og om endrings- og utviklingsarbeidet fra praksis, siden mange av foreldrene ikke var så godt kjent med det fra før. Barnas deltakelse var jo allerede gjennomført, så det handlet i bunn og grunn om å få det skriftlige samtykke fra foreldrene. Store deler av planleggingen gikk derfor med på å lage samtykkeskjema for å gi en utfyllende beskrivelse og informasjon om dette arbeidet. Med tanke på at jeg benyttet to ulike metoder til forskjellige formål valgte jeg å lage to samtykkeskjema (Se vedlegg 3). Det ene samtykkeskjema var til barnas foreldre, slik at de kunne godkjenne bruk observasjoner som ble gjort i tilknytting til endrings- og utviklingsarbeidet i praksis. Det andre samtykkeskjemaet var til pedagogen som deltok i veiledningssekvensen.

3.4 Redegjørelse for gjennomføring av metode.

Gjennomføringen av observasjon som metode ble gjort i sammenheng med de didaktiske aktivitetene. I den praktiske utførelsen benyttet jeg *deltakende observasjon* (Thagaard, 2018, ss. 69-83), der jeg gjennom min feltrolle deltok i aktivitetene sammen med barna. Jeg ønsket å være deltakende i aktivitetene for å skape så nær relasjon til barna som mulig, og dermed kunne sette meg inn i deres perspektiv og opplevelse av aktiviteten. Som en del av observasjonsprosessen er det gunstig å skrive *loggbok* (Bergsland & Jæger, 2014, ss. 74-75), og derfor skrev jeg ned en logg rett i etterkant av hver aktivitet for å dokumentere observasjonene som jeg gjorde. Deretter kunne jeg foreta en evaluering av de didaktiske aktivitetene (Se vedlegg 4).

Når det angår gjennomførelsen av intervju som metode, så ble den anvendt i en veiledningssekvens. Før denne sekvensen hadde informanten og jeg opparbeidet en fortrolig relasjon til hverandre gjennom praksisperioden. Med bakgrunn i denne relasjonen så lå grunnlaget til rette for en god gjennomføring av intervjuet. Selve konteksten rundt intervjusituasjonen var veldig uformell. En situasjon blir uformell når man tilpasser føringene for intervjuet underveis når det gjelder spørsmål og konteksten rundt intervjuet (Thagaard, 2018, ss. 90-93). I dette tilfellet ble det uformelle fremtredende ved at vi satt på gulvet på personalrommet, siden andre rom var opptatt. Denne konteksten førte til at jeg som intervjuer slappet mer av. I rollen som intervjuer er man den som har ansvaret for *styringen av intervjusituasjonen* (Thagaard, 2018, ss. 99-100). Jeg startet derfor samtalen med innledende gestaltningsspørsmålene fra guiden. Deretter så ønsket jeg at deltakerens perspektiver skulle bli retningsgivende for videreføringen av samtalen, slik at deltakeren også skulle få mulighet til å føle en viss kontroll over veiledningssekvensen (Se vedlegg 2).

I dette tilfellet tok jeg derfor i bruk aktiv intervjuing. Thagaard sier at *aktiv intervjuing* er når man stiller oppfølgingsspørsmål til det informanten sier ved å bruke hv- spørreord, som hva hvordan og hvilken (2018, ss. 90-101). Når jeg benyttet denne fremgangsmåten så førte det til at deltakeren utdypet sine refleksjoner knyttet til de spørsmålene som ble stilt. Hensikten med å bruke spørreord er å fremme *oppfølgingsspørsmål* (Thagaard, 2018, ss. 95-98), og det oppnådde jeg ved å få pedagogen til å bli mer konkret i refleksjonen rundt sine opplevelser og erfaringer med bruk av dramaforløp. Ved å stille slike spørsmål vil man rette *intervjusituasjonen* mot informantens personlige erfaringer og opplevelser i fokus, og unngå å

neglisjere dem. Utfordringen i et slikt tilfelle er at man må finne en mellomting mellom å aktivt lytte til informantens perspektiver i tillegg til å legge føringer for samtalen slik at den er i tråd med undersøkelsen (Thagaard, 2018, ss. 95-100). Mitt fokus var hele tiden å lytte til informanten, slik at den selv ble motivert til å fortelle sine synspunkter. Likevel så måtte jeg ta ansvar for føringen av intervjuet og dens relevans for undersøkelsen. På den måten ønsket jeg å vise at jeg hadde forstått de perspektivene som informanten trakk frem i tråd med temaet. Som en avslutning er det ofte nødvendig med en *hermeneutisk tilnærming* (Thagaard, 2018, ss. 103-104), og en slik tilnærming foretok vi ved å reflektere over momentene i intervjuet.

3.5 Analysearbeid.

I og med at datamaterialet var samlet inn i god tid før skrivingen av bacheloroppgaven, så startet jeg tidlig med å analysere materialet. Analysearbeidet innebar derfor å ta frem vurderingene av de didaktiske planer fra endrings- og utviklingsarbeid. Her måtte jeg avgjøre hvilke funn fra dette arbeidet jeg vil fremme i oppgaven. Metoden jeg valgte å benytte meg av i bearbeidelsen av materialet var temaanalyse. *Temaanalyse* kjennetegnes ved at man samler inn et større omfang av materiale og bruk av innsamlingsstrategier i undersøkelsen av ett overordnet tema (Thagaard, 2018, ss. 176-177). Thagaard understreker at det er viktig å analysere refleksivt når man har nær kontakt med informantene, fordi denne kontakten vil prege analysen av materialet (2018, ss. 152-155). Dette var viktig for meg med tanke på at jeg fikk en nær kontakt med informantene fra praksis, og derfor så jeg det som nødvendig å analysere materialet refleksivt for at deres synspunkter skulle komme til syne i oppgaven.

I tråd med den refleksive analysen, så benyttet jeg meg av en fortolkende tilnærming i analyseprosessen. En *fortolkende tilnærming* baserer seg på tolkninger av observasjoner og intervju, for å kunne forstå informantenes perspektiv (Thagaard, 2018, s. 19). For å kunne fortolke funnene på en god måte, er det viktig å ha et *desentrert blikk* på undersøkelsen (Bergsland & Jæger, 2014, s. 68). Med andre ord så var nødvendig at jeg la fra meg mine personlige synspunkter for å kunne undersøke temaet fra et faglig perspektiv. I fortolkningen av materialet var jeg derfor nødt til å være bevisst på å skille mine personlige erfaringer fra informantenes, for at funnen skulle bli fremstilt riktig.

Målet med å benytte en fortolkende tilnærming er å fremme et større *meningsinnhold* blant funnene i oppgaven (Thagaard, 2018, s. 182). Det var også et mål for mitt analysearbeid, der jeg ønsker å fremstille to perspektiver i tilnærmingen til dramaforløp; fra ett pedagogisk perspektiv og ett barneperspektiv. Dermed kunne jeg knyttet sammen funnen fra disse perspektivene i drøftingen. Ved å fremstille funnene fra flere informanter så vil det føre til at flere *meningspunkt* blir belyst, på den måten at flere meninger blir trukket frem (Thagaard, 2018, s. 59). Jeg håper at disse meningspunktene fører til funnene stå sterkere i et faglig perspektiv. Det gir også muligheter for at jeg kan få en ny forståelse av fenomenet. Her kommer den kvalitative metoden til syne ved at jeg har foretatt analyser og tolkninger av funnene underveis i innsamling av datamaterialet. Da fikk jeg undersøkt om det var behov for å samle inn mer materiale, men det hadde jeg ikke behov for.

3.6 Etske retningslinjer.

Helt i starten av prosessen med oppgaven tok jeg kontakt med praksisbarnehagen for å diskutere bruken av endrings- og utviklingsarbeidet, og for å starte organiseringen med samtykkeskjema. I dette arbeidet har jeg derfor hatt en sterk vektlegging av etiske retningslinjer. Jeg bestemte meg tidlig for å ikke sende søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2021), fordi jeg ikke ønsket å bruke lydopptak eller andre verktøy som er personidentifiserende. Jeg har likevel fulgt etiske retningslinjer ved å lage to ulike samtykkeskjema der pedagogen fra intervjuet og foreldre til barna kunne huke av i en boks som en bekreftelse på deltakelse.

Det er flere konsekvenser ved å ikke benytte søknad fra NSD. Den ene konsekvensen er at det påvirker oppgavens *validitet* og *reabilitet*, der oppgavens gyldig og troverdighet blir svekket. (Thagaard, 2018, ss. 181-183). Det at jeg ikke viser til NSD i litteraturliste eller referanser, kan derfor være med på å svekke påliteligheten og gyldigheten til innholdet. En annen konsekvens knyttet til dette omhandler at det er en risiko for at analysen som jeg har foretatt i noen grad blir tatt ut av kontekst for funnene. En *løsrives fra konteksten* vil si at man fremstiller funnene i et mer generelt perspektiv, enn det som var den reelle bakgrunnen for innsamlingen av datamaterialet (Thagaard, 2018, ss. 179-180). Her var det derfor avgjørende at jeg fortolket materialet ut fra informantenes perspektiv og den reelle konteksten rundt innsamlingen. Til sist så måtte jeg også tenke på konsekvensene av å starte bearbeidelse og

analyse av datamaterialet som allerede var samlet inn før samtykkeskjemaene var godkjent av informantene. Dette var et relevant etisk spørsmål for mitt tilfelle, og jeg valgte å starte analysearbeidet fordi denne innsamlingen ble gjort i sammenheng med en praksisperiode.

3.7 Metodekritikk.

Jeg anser den kvalitative metoden for å ha vært fordelaktig for mitt arbeid. Det er spesielt med tanke på den betydningen metoden har hatt for fremstillingen av funnene og innsamlingen av materialet. Til tross for det så har metoden også noen svakheter ved seg i denne undersøkelsen.

På en ene siden så vil kritikken mot intervju som innsamlingsstrategi være rettet mot at det kun ble gjennomført med én informant, så gir det et begrenset bilde av personlige erfaringer og kompetanse knyttet til dramaforløp. I denne sammenheng er det derfor et innsnevret utvalg som setter begrensninger for hvor representativt funnen i intervjuet er. Videre så vil man også kunne rette kritikk mot innholdet i intervjuguiden ved å si at jeg benyttet for mange hv-spørsmål. I undersøkelser der man anvender intervju, så er det gunstig å ikke bruke for mange spørreord, for det kan føre til at datamaterialet ikke får den *deskriptive formen* det bør ha (Bergsland & Jæger, 2014, ss. 60-62;70-73). Dette avhenger riktignok av oppgavens utforming og problemstilling.

På den andre siden når det angår observasjonen som innsamlingsstrategi, så vil kritikken dreie seg om de respektive utvalget av metodene innenfor dramaforløp. Dette valget kunne vært enda bedre argumentert for i tråd med teoretiske fagbegreper og samfunnsmessig relevans. Det er viktig med faglig argumentasjon for å unngå at innholdet i drøftingen blir overfladisk, og for å sikre en god faglige forankring av oppgaven. Utvalget av metoder, funn og teorier får i sin helhet betydning for oppgavens *reabilitet og validitet* (Bergsland & Jæger, 2014, ss. 80-81).

4. Funn og drøfting.

4.1 Funn fra observasjoner av aktiviteter.

Her vil jeg presentere funnene i arbeidet med de utvalgte metodene, og i tillegg knytte de opp mot teoretiske fagbegreper. Funnene vil bli presentert som tre eksempler med utgangspunkt i de tre utvalgte aktivitetene fra endrings- og utviklingsarbeidet.

4.1.1 Eksempel 1: Lærer-i-rolle-metoden – Nana og sjimpanseskogen.

Når det gjelder lærer-i-rolle metoden så ønsket jeg å knytte dette opp mot prosjektet *Nana og sjimpanseskogen*. Bakgrunnen for at jeg ønsket dette, var fordi jeg så stort potensiale i fortellingene i prosjektet og hvordan metoden kunne anvendes i tråd med dem. Jeg skisserte derfor en didaktisk aktivitet som gikk ut på at en ansatt på avdelingen skulle utforme en rollefigur knyttet til personen Nana. I utformingen av rollen benyttet den ansatte utkleddningsklær i tillegg til å ha med seg kosedyrene Orbai og Monki. Deretter skulle rollefiguren møte barna i en samlingsstund om FORUT-prosjektet, og hendelsesforløpet for dette møte skulle basere seg på improvisasjon (Se vedlegg 4, punkt 4.2). Da fikk barna mulighet til å stille spørsmål om Sierra Leone, Nana's liv og dele det de har lært så langt i prosjektet. Hensikten med aktiviteten var å fremme en estetisk prosess i rollefigurens møte og samspill med barna, gjennom fiksjonslaget som oppstår.

Jeg gjorde flere funn knyttet til hvordan lærer-i-rolle-metoden fremmer en estetisk prosess. For det første så fant jeg at det oppsto en spenningsøkning ved å benytte denne metoden. Det oppstår ofte en *spenningsøkning* ved at barna er nysgjerrig og undrer seg over det de opplever i en fiktiv situasjon (Braanaas, 2008, s. 262). *En fiktiv situasjon* vil si en situasjon der barna får en ny opplevelse av en fortelling gjennom formidlingen som oppstår i nuet (Sæbø, 2010, ss. 171-172). En slik situasjon oppsto også i denne aktiviteten der barna ble nysgjerrige på rollefiguren og stilte spørsmål, til tross for at barna så at det var én av de ansatte i utkleddningsklær. Noen av barna brøt den fiktive situasjonen ved å påpeke dette. Jeg tolker derfor spenningsøkningen som en årsak av symbolbruk. Med symbolbruk menes at man bruker utkleddningsklær og objekter som symboler for å styrke fiksjonens troverdighet

(Braanaas, 2008, ss. 262-263). Siden barna hadde et godt kjennskap til prosjektet fra før, så la det grunnlag for at de kunne sette seg inn i den fiktive situasjonen. Eksempelvis å dele av sin kompetanse, og spørre om noe de lurer på knyttet til Nanas liv. Som et resultat av denne situasjonen så oppstår det også et fiktivt rom. *Et fiktivt rom* går ut på at det dannes et fiksjonslag i samspillet mellom deltakerne i en aktivitet eller lek, ved å ta i bruk materialer, objekter eller spesifikke omgivelser som en estetisk tilnærming til innholdet (Sæbø, 2010, ss. 170-172). Eksempelvis som ved kosedyrene i dette tilfellet.

Det andre funnet jeg gjorde var at det oppsto en vil dere vite- holdningen i samspillet mellom barna og rollefiguren. En vil-dere-vite-holdning går ut på at pedagogen som er i rollen har som mål å få barna til å fremme sine opplevelser og meninger (Sæbø, 2010, ss. 173-174). Denne holdningen ble først og fremst synlig i aktiviteten ved at rollefiguren fortalte barna om livet i Sierra Leone som personen Nana. For det andre så oppsto det også ved at rollefiguren fikk barna til å dele av sine erfaringer og det de hadde lært gjennom prosjektet. Jeg tolker barnas reaksjon og samspill med rollefiguren gjennom vil-dere-vite-holdningen som at det ble mer interessant for barna å lytte til fortellinger og historier som Nana fortalte. Dette tror jeg har en sammenheng med at lærer-i-rolle-metoden har mange fellestrekk med konvensjonene som barna benytter i den dramatiske leken og at metoden derfor appellerer til dem.

Videre så observerte jeg også at denne holdningen førte til at maktforholdet mellom pedagogen og barnet ble utjevnet. Et maktforhold omhandler hvordan pedagogen tilnærmer seg barn ut fra deres posisjon ovenfor barnet (Askland, 2013, ss. 36-37). Den jevnbyrdige maktrelasjonen kjennetegnes ved at man retter all oppmerksomhet mot barnas og deres innspill i samhandlingen med dem gjennom en kombinasjon av verbalt og fysisk språk. Da vil aktiviteten bli meningsfull for barna (Fredriksen, 2013, s. 233). Når pedagogen gir barna en høy status sitt samspill med dem så blir maktforholdet visket ut og barna er med på å styre aktiviteten. Et jevnbyrdig maktforhold kan føre til at aktiviteten blir kaotisk. Her settes det krav til at pedagogen innimellom må ta over føringene for aktiviteten ved å tydeliggjøre rammene (Larsen, 1997, ss. 54-55).

I denne aktiviteten så ble det utjevnete maktforhold synlig gjennom måten rollefiguren samhandlet med barna, ved å spørre barna om spørsmål om innholdet i prosjektet. Her fikk barna mulighet til å reflektere over sine opplevelser og erfaringer med dette. Det førte til at situasjonen ble ganske kaotisk, fordi barna viste så stor interesse at de snakket i munnen på

hverandre og fikk et utrolig kroppsspråk. Basert på hvordan barna reflekterte så opplevde jeg at de har fått en god innsikt i andre kulturer utover sin egen. Likevel så vil barn i stor grad tolke fortellinger ut fra sin egen livserfaring (Larsen, 1997, ss. 33-34). Denne aktiviteten er derfor i tråd med rammeplanen der det understrekes at "Barna skal få oppleve at det er ulike måter å leve, tenke og handle på. Samtidig skal barnehagen gi felles erfaringer og synliggjøre verdien av felleskap" (Utdanningsdirektoratet, 2017, ss. 9-10).

4.1.2 Eksempel 2: Dansedrama- bevegelsestema – Musikkbonanza.

Dansedrama- bevegelsestemaet benyttet jeg i tråd med én didaktisk aktivitet som omhandlet bevegelse knyttet til musikk. Denne aktiviteten gikk ut på at barna skulle få mulighet til å utfolde seg fysisk, og ble gjennomført inne i oppholdsrommet på avdelingen. Poenget var å bevisstgjøre barna på forbindelsen mellom sine kroppslige handlinger og indre assosiasjoner. Musikkbegrepets innhold kan beskrives med ordene "... lyd, uttrykk og struktur" (Swanwick, 1988 i Sæther, 2017, ss. 79-83). Med utgangspunkt i dette begrepet kan vi si at aktiviteten fremmer en estetisk prosess gjennom barnas kroppslige utfoldelse i møte med musikken (Se vedlegg 4, punkt 4.3). Bevegelsestemaets særtrekk kommer til syne i aktiviteten ved at barna kunne bevege seg fritt i rommet til musikken, og utnytte rommet i sine bevegelser. Under aktiviteten ble det spilt musikk fra samtid og fortid med ett bredt spekter av sjangre, med andre ord alt fra Daidalos-musikkalbumet til Trond Viggo Torgersen. Ved å benytte et stort spekter av musikk fra ulike tidsepoker, så får barna kjenne på ulikheter i tekstur og form (Sæther, 2017, ss. 88-93). For eksempel la aktiviteten til rette for at barna gjennom en kroppslig tilnærming skulle oppleve ulikhetene i tekst, rytme og tempo i musikken.

Det ble også gjort flere funn i denne aktiviteten som viser hvordan dansedrama- bevegelsestemaet fremmer en estetisk prosess. Det første funnet jeg gjorde var at jeg kunne se hvilke av barna som lyttet til rytmen i musikken gjennom måten de bevegde seg på. Med andre ord så jeg på kroppsspråket deres at de lyttet ved at de bevegde seg i takt med musikken. Basert på tidligere erfaringer med musikk og andre lyder, så opparbeider barna seg en evne til å kjenne igjen egenskaper ved lyd, som *klang og tonehøyde* (Sæther, 2017, ss. 88-89). Forskjellen i lydens egenskaper kommer ofte til uttrykk gjennom tempo og rytme i musikken, og disse egenskapene blir i mange tilfeller synlig gjennom barnas fysiske

utfoldelse (Sæther, 2017, ss. 79-88-89). Det er våre erfaring og assosiasjoner med lyd som blir utgangspunktet for hvordan vi opplever lydene, og derfor kan vi oppleve de ulikt (Sæther, 2017, ss. 81-82).

Under aktiviteten observerte jeg at deres tidligere erfaringer med musikk ble synlig i deres kroppslige tilnærming til den. For eksempel uttrykte barna begeistring gjennom det fysiske kroppsspråket når de hørte musikk de liker godt. Jeg tolket dette som at det oppsto et *spontant rom* i barnas møte med musikken. Et spontant rom dreier seg om at det oppstår indre assosiasjoner i underbevisstheten som blir førende for utforskningen av et rom eller objekt (Fønnebo, 2014, ss. 113-115). I barnas tilnærming til musikken observerte jeg at mange kroppslige metaforer ble fremtredende. *Kroppslige metaforer* dreier seg om at indre assosiasjoner kommer til syne gjennom det fysiske kroppsspråket ved bruk av ulike uttrykk, som mimikk og gestikulering (Fredriksen, 2013, ss. 116-117). Metaforene ble fremtredende i aktiviteten gjennom barnas fysiske handlinger knyttet til musikken, der de gikk inn i rollefigurer, lagde rytmer og sang med på teksten. Dette gjaldt ikke alle barna, men var gjeldende hos de fleste av dem.

Det andre funnet som ble gjort, var at det oppsto stor grad av samhandling mellom barna. Samhandling betraktes generelt som en essensiell del ved de estetiske prosessene i barnehagen (Fønnebo, 2014, s. 67). Jeg observerte at barna viste en tillitsskapende kontakt i samhandlingen seg imellom. En slik tillitskontakt består av verbale og fysiske samhandlinger mellom barna, for eksempel der man danser sammen med en annen *partner/gruppe* (Braanaas, 2008, s. 145-146; Nygård, 2018, ss. 439-442). Tillitskontakt mellom barna ble synlig ved at de i samhandlingen viste tiltro til hverandres fysisk og verbale tilnærminger og respekt for den enkeltes grense for kontakt. Rommets tilrettelegging og størrelse kan ha innvirkning på barns samhandling og bevegelsesmønstre (Fredriksen, 2013, s. 108). Det gjaldt også i dette tilfellet, da rommet var lite av størrelse og satte begrensninger for barnas muligheter til utfoldelse. Til tross for dette så oppsto det mange former for *aktiv dans* i barnas bevegelser (Nygård, 2018, s. 440). Dette tolket jeg som at musikken appellerte til barna og til en viss grad hadde innvirkning på deres bevegelsesmønstre.

I forbindelse med dansingen så observerte jeg at mange av barna startet en *boltrelek*. *Boltrelek* er en type lek der to eller flere barn går sammen og tar initiativ til en tett fysisk kontakt i samspillet med hverandre, der de viser sin fysiske styrke for andre. I dette samspillet benytter

de gjerne også elementer fra den dramatiske leken (Eide-Midtsand, 2016, ss. 45-46). Jeg tolket denne leken som boltrelek, fordi dette var et frivillig spontant initiativ fra barna sin side. I boltreleken er det essensielt at barna benytter seg av turtaking og selvdemping, der de klarer å la andre komme med innspill. Da er det viktig at de ikke utfolder seg for fysisk slik at man trækker over den andre partens grense (Eide-Midtsand, 2016, ss. 45-49). Under aktiviteten klarte barna i stor grad å styre leken på egenhånd, men til slutt var jeg og en annen pedagog nødt til å regulere leken. Det var både gutter og jenter som deltok i boltreleken, men jeg observerte at jentene i noen grad regulerte utfoldelsen mer enn det guttene gjorde. Dette samsvarer også med kjønnsstereotypene knyttet til boltreleken, og jeg opplevde det som at stereotypen ble synlig i denne aktiviteten. Det at barna starter en boltrelek viser at de har en stor *somaestetisk erfaring*, der de har erfart hvordan de kan bruke kroppen i leken og til å utforske rommet (Fredriksen, 2013, s. 109).

4.1.3 Eksempel 3: Sansestimulerings-metoden – Måltid; Pastasalat.

Sansestimuleringsmetoden benyttet jeg i sammenheng med en måltidsaktivitet. Aktiviteten gikk ut på å lage en pastasalat der barna fikk bearbeide ingredienser i forskjellige farger og former, og da spesielt grønnsaker. Mens vi forberedte maten snakket vi om de ulike fargene og formene på grønnsakene og hvilken betydning det har for smaken. Hensikten var å fremme en estetisk prosess ved at barna fikk tatt i bruk sanseapparatet sitt i utforskningen av ingrediensene. Denne utforskningen stimulerte jeg ved å stille spørsmål knyttet til det barna sanset. Eksempler på spørsmål er; kan vi smake hvilken farge en grønnsak har, og har formen på grønnsaken betydning for smaken? (Se vedlegg 4, punkt 4.1). Det overordnede målet var derfor at aktiviteten skulle bidra til «...en større variasjon og nye smaksopplevelser» (Ingul, 2018, ss. 290-291) for barna.

Jeg gjorde også flere funn i denne aktiviteten som illustrerer hvordan sansestimuleringsmetoden fremmer en estetisk prosess. Det første funnet dreier seg om at barna var veldig bevisst på hvordan ingrediensene smakte. Dette tror jeg har en sammenheng med at de allerede har innarbeidet mange smaksopplevelser og lagret disse i sitt sanseapparat. Jeg observerte at barna automatisk smakte på grønnsakene mens de bearbeidet dem, og tolker det som at grønnsakene appellerte til barnas sanseapparat. Når barn utforsker materialer så benytter de seg i stor grad av smaksans og taktil sans (Jagtøien & Hansen, 2018, ss. 123-128).

Den taktile sansen vil si at nerveceller i huden fører til at vi kan føle teksturer og temperatur når vi berører et materiale. Så har vi *smakssansen* som kommer fra smaksløkene vi har i munnen, og gjør at vi kan kjenne hvordan maten smaker (Jagtøien & Hansen, 2018, ss. 123-128). Det var hovedsakelig disse sansene barna benyttet seg av under matlagingen, for å bli kjent med ingrediensenes egenskaper og utforming. Når barn utforsker materialer får de sjansen til å teste ut materialenes *muligheter og begrensninger* (Fønnebø, 2014, ss. 121-123). For eksempel fikk barna testet dette i aktiviteten når de kuttet ingrediensene på ulike måter og eksperimenterte med farge ved å bruke konditorfarge på pastaen.

Det andre funnet knyttet til denne metoden var at barna fikk økt mestringsmotiv for å utføre aktiviteten når de selv fikk utforske og prøve ut teknikker. *Mestringsmotivet* baserer seg på de forventningene man selv har til å utføre oppgaven, og verdien som ligger i å mestre oppgaven (Skogen & Haugen, 2013, ss. 121-125). I aktiviteten ble dette motivet synlig ved at barna som opplevde å mestre bearbeidelse av ingrediensene viste større interesse for aktiviteten enn de som ikke opplevde det. I tillegg var verdien i å kutte opp ingrediensene at de kunne ta en bit for å smake på den. Når man har lave forventninger om å løse oppgaven så vil man få et stort mestringsangstmotiv, og dermed forsøke å unngå mestrings situasjonen (Skogen & Haugen, 2013, ss. 121-125). Mestringsmotivet har derfor en nær sammenheng med *behov for selvbestemmelse*, som er et element i selvbestemmelsesteorien. Dette behovet går ut på at man vil få indre motivasjon i kraft av å kunne bestemme selv hvordan man vil oppnå eller mestre en oppgave uten påvirkning fra ytre faktorer (Deci & Ryan, 1990 i Skogen & Haugen, 2013, s. 132-134). Dette behov ble fremtredende ved at barna ønsket å utforske på egenhånd uten veiledning fra andre. Her var det riktignok individuelle forskjeller blant barna.

I aktiviteter der selvbestemmelsen er begrenset kan det oppstå en *avmakt* for aktiviteten hos barna (Fredriksen, 2013, ss. 189-190). Jeg observerte under aktiviteten at de barna som opplevde en lav grad av selvbestemmelse eller fikk for stor utfordring ut fra deres mestringsnivå fikk en slik avmakt, og heller gikk for å leke. I de tilfellene jeg så at barna slet med å finne kutteteknikk som passet dem, så forsøkte jeg å hjelpe dem. Som pedagog bør man likevel være bevisst på å ikke hjelpe for mye (Fredriksen, 2013, ss. 236-237). Jeg ser i ettertid at jeg veiledet litt for mye, og at veiledningen derfor virket mot sin hensikt. Når barn mister interessen for en aktivitet så tyder det på at de har god innsikt i sin egen proksimale utviklings sone (Fredriksen, 2013, ss. 122-123). Denne innsikten vil være basert på deres aktuelle utviklingsnivå, som vil si deres nåværende nivå av kompetanse og ferdigheter

(Askland & Sataøen, 2017, ss. 200-201). Dette nivået kan stimuleres ved at pedagogene er et støttende stillas slik at barna oppnår det høyeste læringsnivået de kan ut fra sine forutsetninger. Sjøkket mellom deres nåværende nivå og høyeste nivå for utvikling er der læring oppstår ved hjelp fra andre, og kalles for *den nærmeste utviklingssonen* (Askland & Sataøen, 2017, ss. 200-209). I denne aktiviteten var det nettopp et støttende stillas jeg ønsket å være for barna i deres nærmeste utviklingszone. At barn uttrykker et ønske om å utforske på egen hånd bør ansees som et godt tegn, fordi det signaliserer at de har gått inn i en estetisk prosess (Fredriksen, 2013, ss. 122-123).

4.2 Funn fra intervju med pedagog.

I tillegg til funn fra observasjonene, så gjorde jeg også noen interessante funn fra intervjuet med én pedagog på avdelingen (Se vedlegg 2).

Det første funnet omhandler at mange i personalet føler at de har lite erfaring med bruk av dramaforløp og hvordan man kan benytte seg av denne metoden i pedagogisk arbeid. Pedagogen understreker likevel at de i noen grad har arbeidet med lærer-i-rolle metoden som en tilnærming til det pedagogiske opplegget. Den erfaringen personalet har med å benytte dramaforløp, er at det fører til en økning i interesse hos barna, men at interessen også kan føre til at situasjonen blir kaotisk og utfordrende å lede.

Dette har også en parallell til det andre funnet, som omhandler personalets usikkerhet knyttet til sin egen kompetanse om dramaforløp og at dette kan legge begrensninger på deres anvendelse av læringsmetodene. Pedagogen poengterer at for å unngå at kompetanse skal være en hindring, så er det ikke nødvendig å gjør arbeidet så avansert utformet. Man må tenke at det skal være en lavterskel for å benytte metodene, og tørre å by på seg selv. Anne Mari Larsen understreker at det ikke er nødvendig å ha mangfoldig kompetanse om dramaforløp for å anvende dette i det pedagogiske arbeidet. Man kan starte med å benytte sine erfaringer fra pedagogrollen, fordi dramaforløpets innhold og særtrekk ligger nært opp til denne rollen. For eksempel vil man både som pedagog og i anvendelsen av dramaforløp være en fremtredende leder for et arbeid med et bestemt tema. Hun understreker også at kompetansen man har om kunsthøgskole ofte gjenspeiles i de holdningene man utviser til det. I tillegg er det viktig at

pedagogene selv tar initiativ til å sette seg inn i hva dramaforløp innebærer, og skaffe seg større kompetanse på dette området (1997, ss. 50-54). Som pedagog må man opparbeide seg mot til å jobbe med kunstfag, og mange vil derfor ha behov for en *estetisk oppvåkning*, og en slik oppvåkning vil man i stor grad få ved å delta i leken med barna (Fønnebø, 2014, ss. 115-116).

Det tredje og siste funnet fra intervjuet, er at barnehagen tar i bruk observasjoner av barns lek for å avdekke deres interesser og tilrettelegge ute- og innemiljøet ut fra dette. For eksempel hvilke lekmateriell som de leker mest med, og hvordan de tar i bruk lekeapparatene. På den måten klarer de å forme et lekemiljø på barnas premisser, der deres interesser står i fokus. Det er essensielt at personalet benytter observasjoner for å kartlegge barnas kompetanse- og ferdighetsnivå, ut fra hva de har forutsetninger for å mestre (Fredriksen, 2013, ss. 193-195). Når man tar utgangspunkt i dette, så vil personalet også se hvordan de kan utfordre barna, slik at de får en kontinuerlig progresjonsutvikling.

4.3 Fellestrekk i funn fra observasjon og intervju.

Jeg så også mange fellestrekk mellom funnene som ble gjort i intervjuet og observasjonen, og de ønsker jeg å trekke frem her.

Det ene fellestrekket mellom funnene er at når pedagogen og barna har et jevnbyrdig makt - og statusrelasjon i aktivitetene, så fører det med seg både «...muligheter og begrensninger» (Askland, 2013, ss. 36-37). På den ene siden så må man finne balansegangen mellom barnas og pedagogens vekselvirkning på didaktiske aktiviteter, for ellers kan aktivitetene fort bli kaotiske og komme ut av kontroll. På den andre siden så viser det seg at en jevnbyrdig statusrelasjon øker barnas interesse for aktiviteten, siden de får større mulighet til å medvirke i aktiviteten, der deres behov står i sentrum for den.

Det andre fellestrekket er at pedagogens tilnærming og bruk av dramaforløp er avgjørende for barnas opplevelse av meningsinnholdet og den estetiske kvaliteten av aktivitetene. Pedagogen må være bevisst på at man i kraft å være voksen har den største maktposisjonen. Av den grunn så vil relasjonen mellom barna og den voksne til en viss grad alltid være asymmetrisk,

til tross for at det oppstår en jevnbyrdighet når man som pedagog deltar i leken på barnas premisser (Askland, 2013, ss. 36-37). Pedagogen har et ansvar for at det pedagogiske arbeidet innehar en kvalitet, der barna får sanselige erfaringer som stimulerer deres følelsesmessige - og kognitive utvikling. Estetiske prosesser kan derfor benyttes som en mulig løsning for å oppnå kvalitet (Fredriksen, 2013, ss. 124-125). I dette arbeidet må pedagogen også ha en etisk bevissthet i sin tilnærming til barna og at de blir sett som selvstendige individer med behov for medvirkning, der de får gitt uttrykk for sine synspunkter (Fredriksen, 2013, ss. 189-190).

5. Avslutning.

I oppgaven sin helhet har jeg vist hvordan metoder innenfor dramaforløp er med på å fremme estetiske prosesser, gjennom eksempler på didaktiske aktiviteter. Funnene fra aktivitetene viser at metoder innenfor dramaforløp fremmer barnas interesse, påvirker deres deltakerrolle og har innvirkning på kvaliteten på aktivitetene. Jeg har dermed svart på problemstillingen ved å vise til funnene jeg har gjort, i tillegg til å drøfte funnene opp mot teoretiske fagbegreper. Videre så har den kvalitative metoden vært til nytte for å få ett innblikk i hvordan dramaforløp har innvirkning på barnas deltakelse i aktiviteter og deres kognitiv- og sanselige utvikling. Det viktigste jeg har lært av dette arbeidet er at man har et ansvar som pedagog for å omfavne dette på best mulig måte. Man kan si at praksisfortellingen om Daidalos var startpunktet for denne prosessen, fordi dette var min store åpenbaring for dramaforløp. Fortellingen illustrerer at dramaforløp er med på å berike hverdagen til barna fordi lek, læring og danning forbindes i skjønn forening.

Referanser.

- Askland, L. (2013). *Kontakt med barn (2 utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2017). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst (3 utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergsland, M., & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland, & H. Jæger, *Bacheloroppgaven i barnehageutdanningen* (ss. 51-86). Oslo: Cappelen Damm.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori (5. utg)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carson, N., & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere (4 utg)*. Oslo: Cappelen Damm.
- Eide-Midsand, N. (2016). Lekenhet ved kulturens utspring - Spontan, egenorganisert bevegelseslek blant barn med spesiell referanse til gutters lekekultur. I H. Jæger, & J. K. Torgersen, *Barnekultur* (ss. 42-54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fredriksen, B. (2013). *Begripe med kroppen: Barns erfaringer som grunnlag for alle læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fønnebø, B. (2014). *Kunstneriske bevegelser i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscensettelser 1*. Oslo: Cappelen Damm.
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ingul, C. B. (2018). Måltider og kosthold for barn i barnehagealder. I E. B. Sandseter, T. L. Hagen, & T. Moser, *Kroppslighet i barnehagen* (ss. 281-302). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jagtøien, G. L., & Hansen, K. (2018). Fysisk vekst og modning. I E. B. Sandseter, T. L. Hagen, & T. Moser, *Kroppslighet i barnehagen* (ss. 103-129). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kibsgaard, S., & Sandseter, E. B. (2018). Bevegelseslek i barnekultur, tradisjoner og kulturelt mangfold. I E. B. Sandseter, T. L. Hagen, & T. Moser, *Kroppslighet i barnehagen* (ss. 67-82). Oslo: Gyldendal.
- Larsen, A. M. (1997). *Fortellinger og dramaforløp*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Norsk senter for forskningsdata. (2021, 1 Januar). *NSD*. Hentet fra Norsk senter for forskningsdata: www.nsd.no
- Nygård, S. I. (2018). Bevegelseslek med musikk og rytme. I E. B. Sandseter, T. L. Hagen, & T. Moser, *Kroppslighet i barnehagen (3 utg)* (ss. 429-447). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rønningen, L. H. (2015). Den fabelfaktiske fortelling - en interaktiv metodikk for kreativ utforskning og læring. I A. Hammer, & G. Strømsøe, *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (ss. 85-113). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skogen, E., & Haugen, R. (2013). Motivasjon og selvbestemmelse. I E. Skogen, R. Haugen, M. Lundestad, & M. V. Slåtten, *Å være leder i barnehagen (2 utg)* (ss. 117-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Solidaritetsaksjon for utvikling. (2020, januar 1). *Forut*. Hentet fra Forut.no: www.forut.no/barneaksjonen

Sæbø, A. B. (2010). *Drama i barnehagen (3.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sæther, M. (2017). Musikk og estetiske prosesser i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen, & A. B. Sæbø, *Kunst, kultur og kreativitet - Kunstfaglig arbeid i barnehagen (2 Utg)* (ss. 79-104). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017, August 1). *Rammeplanen - innhold og oppgaver*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Vedlegg.

Vedlegg 1: Intervjuguide.

Intervjuguide.

Tema: Dramaforløp.

Formål:

Intervjuguiden inneholder gestaltningsspørsmål knyttet til informantens og personalet erfaring og kompetanse med dramaforløp. Målet med gestaltningsspørsmålene er at informantens opplevelser og tanker vil komme til uttrykk i svarene.

Intervjutema:

Innledende spørsmål om pedagogens relasjon til tema.

- Hva legger du i begrepet dramaforløp?
- Hvilket kjennskap har du til dramaforløp fra før?
- Hvordan har du opparbeidet deg kompetanse om dette i løpet av profesjonsutøvelsen?

Dramaforløp i det pedagogisk arbeidet.

- Hvordan jobber barnehagen med dramaforløp?
- Hva ønsker barnehagen å oppnå med dramaforløp i det pedagogiske arbeidet?
- Hva forventer du og personalet at man oppnår ved å benytte denne metoden?

- Hvilke ønsker har du og personalet for arbeidet med dette?
- Hva burde barnehagen eventuelt videreutvikle og endre i arbeidet med dramaforløp? Hva er veien videre?
- Hvilke begrensninger i barnehagen hindrer arbeidet med dramaforløp?

Barnas respons på dramaforløp.

- Hvilke erfaringer har dere med barnas respons og tilnærming til dette?
- Hvordan påvirker det barnas lek og deltakelse i pedagogiske aktiviteter?
- Opplever dere at barna har utbytte av aktiviteter der denne metoden blir brukt?

Vedlegg 2: Refleksjon over veiledningssekvens.

Veiledningssekvensen valgte jeg å gjennomføre med pedagogisk leder på avdelingen, og det valget jeg fordi hun kom med et ønske til meg om hva hun kunne tenke seg å ha veiledning på. Det temaet hun ønsket veiledning på var dramaforløp, og hvordan man kan ta i bruk dramapedagogiske metoder i hverdagen. Veiledningssekvensen bør derfor basere seg på veisøkers praksisteori (Carson & Birkeland, 2017, s. 87), ved at pedagogens praktiske erfaring og kompetanse som hun har tilegnet seg om dramaforløp er det som vil prege hennes verdier og holdninger knyttet til det.

Aller først, i forkant av veiledningen hadde jeg tenkt mye på hvilken metode som var naturlig å benytte, og kom frem til at jeg ønsket å bruke gestaltspørsmål som metode.

Gestaltningsspørsmål handler om å ta i bruk setningsformuleringer og spørreord for å kunne reflektere og se helhet ved fenomener/ting ved å uttrykke sine egne synspunkter (Carson & Birkeland, 2017, ss. 144-151). På den måten vil pedagogens refleksjoner komme i fokus.

Under selve veiledningen benyttet meg av denne metoden ved å starte med spørsmål til pedagogen som kan belyse temaet i større grad, nemlig hva hun selv legger i ordet dramapedagogikk. Eksempelvis forklarte pedagogen at det hun assosierer og legger i ordet dramapedagogikk er lærer-i-rolle metoden (Braanaas, 2008, ss. 255-263).

Som intervjuer må man være bevisst på kunsten å spørre for å få frem refleksjoner, og det å se betydningen av åpenheten i refleksjonene (Carson & Birkeland, 2017, s. 30). Eksempelvis ble

det synlig at jeg var opptatt av dette ved at jeg spurte om hennes tidligere opplevelser, barnas og personalets behov og barnehagens didaktiske forutsetninger i inne- og utemiljø knyttet til dramapedagogikk. Videre utviklet denne tekningen seg til en refleksjon som reformasjon. Det vil si at ny forståelse og syn fører til endringer i hvordan man tilnærmer seg fenomenet eller objektet i det pedagogiske arbeidet (Carson & Birkeland, 2017, ss. 106-107). I dette tilfellet så ble dette tydelig ved pedagogens egne synspunkter og syn på temaet blir utvidet, og at hun på bakgrunn av dette ønsket å videreutvikle sin erfaring og barnehagens arbeid med dramaforløp.

For det andre, når det angår det å vise ferdigheter innenfor veiledning (Carson & Birkeland, 2017, s. 72), så var jeg bevisst på hvilket fysisk kroppsspråk jeg hadde. For eksempel i dette tilfellet satt vi begge på puter på gulvet, på skrå for hverandre, fordi møterommet ble benyttet for et annet møtet. Det gikk fint å gjennomføre sekvensen til tross for dette, men det ga et enda mer uformelt preg over det. Videre var jeg også opptatt av ansiktsmimikken min, og hvordan jeg benyttet blikket ved å veksle mellom notatblokken og praksislærer. På et overordnet nivå var jeg også opptatt av å vise ferdigheter innenfor ansvarsforholdet i veiledningsrelasjonen (Carson & Birkeland, 2017, ss. 48-49). For eksempel at forsøkte så godt jeg kunne å utøve lojale og moralske tilnærminger i spørsmålene. For eksempel at jeg lot henne styre samtalen, og kun kom med innspill til det hun trakk frem som viktig for henne til dette temaet. I sammenheng med ansvarsforholdet måtte jeg også være bevisst på min begrensning av egen kompetanse innenfor dette temaet, og mine egne holdninger og verdier knyttet til det. For eksempel at jeg kun snakker om det som vi har opparbeidet oss gjennom fagkompetansen i profilen vår om flere ulike dramapedagogiske metoder. Det gjorde vi i løpet av samtalen også, der vi blant annet fra Peter Slade og Faith Guss' metoder ble dratt frem (Braanaas, 2008, ss. 70-71;336-338). Dette er jo et tema som jeg selv er lidenskapelig opptatt av å fremme i barnehagen, men jeg var nødt til å tre tilbake og la hennes opplevelse av dette være i fokus.

Til sist som en avslutning på en veiledningssekvens, så er det lurt å ha en metasamtale (Carson & Birkeland, 2017, ss. 79-80). I dette metaperspektivet snakket vi for eksempel om selve samtalen og utbyttet av den, og om hun har fått reflektert over sine tanker og følelser om dramapedagogikk. Slik fikk vi snakket om hvordan hun opplevde sekvensen og utbytte hun fikk av den fra den, og hvordan jeg håndtere rollen som veileder.

For å oppsummere vil jeg si at hensikten med å stille disse spørsmålene under sekvensen var å

skape en helhetlig sammenheng i dette gjennom hennes egne refleksjoner. For å få frem refleksjoner, så er man nødt til å foreta en avgrensning av temaet for at synspunktene til veisøker skulle stå i sentrum (Carson & Birkeland, 2017, s. 46). Denne avgrensningen oppsto i denne sekvensen ved at jeg anerkjente og lyttet til hennes synspunkter og at disse synspunktene var det som avgrenset samtalen. Med andre ord så ønsket jeg å la henne være med på styre samtalen, ved at hennes innspill ble utgangspunktet for videreføringen av samtalen. På den måten opplevde jeg at vi fikk en fin veiledningssamtale.

Vedlegg 3: Samtykkeskjema.

Vedlegg 3.1 Samtykkeskjema til foresatte/foreldre.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Hvordan kan man fremme estetiske prosesser ved å anvende metoder innenfor dramaforløp»?

Dette er et spørsmål til deg/dere om å gi samtykke på vegne av ditt barns deltakelse i et bachelorprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan man kan skape estetiske prosesser sammen med barn ved hjelp av dramaforløp*. I dette skrivet gir jeg deg/dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med bruken av observasjonene er å redegjøre for barnas deltakelse i aktiviteter, der jeg undersøker barnas deltakelse i aktivitetene sett i sammenheng med bruk av ulike metodene innenfor dramaforløp. Jeg vil bruke observasjonene til å beskrive, tolke og analysere barnas deltakelse for å kunne redegjøre for hvilken betydning de dramapedagogiske metodene har for barnas deltakelse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. Høgskolen legger i enkelte tilfeller ut oppgaver tilgjengelig internt for studenter i etterkant.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen i dette prosjektet innebærer at jeg anvender observasjoner som ble gjort i mitt endrings- og utviklingsarbeid i praksisperioden i barnehagen i perioden oktober-november 2020. Av den grunn krever ikke deltakelsen annet enn én tillatelse til å anvende disse observasjonene i oppgaven. Observasjonene som ble gjort innebærer skriftlige vurderinger av didaktiske aktiviteter som ble gjennomført med barna, der jeg reflekterte over barnas samspill og tilnærming til aktiviteten. Aktiviteten i prosjektet baserte seg på et innhold av musikk og drama.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger.

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet/barna til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres, og vil ikke kunne spores tilbake til barnehagen eller enkeltbarn.

Prosjektet skal avsluttes *30.04.2021*.

Med vennlig hilsen

Kamilla Kårli.

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kan man fremme estetiske prosesser ved å anvende metoder innenfor dramaforløp*. Jeg samtykker til:

- å gi tillatelse til bruk av anonymiserte observasjoner av mine/mitt barn i bacheloroppgaven.

Dato:

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

Vedlegg 3.2 Samtykkeskjema for intervjuet.



Vil du delta i bachelorprosjektet

«Hvordan kan man fremme estetiske prosesser ved å anvende metoder innenfor dramaforløp»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å *undersøke tilrettelegging av estetiske prosesser ved bruk av metoder innenfor dramaforløp*. I dette skrivet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan metoder innenfor dramaforløp fremmer barnas interesse og medvirkning i estetiske prosesser. Spørsmålet jeg ønsker å besvare i tråd med dette formålet, er hvordan de metoder innenfor dramaforløp *fremmer barnas interesser og øker deres medvirkning* i aktiviteten.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. De vil i noen tilfeller kunne legge ut oppgaven internt på et lukket forum for studenter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen innebærer to deler. Det første er at jeg tar i bruk funn fra intervjuet som inngikk som en del av veiledningssekvens fra praksisperioden. Jeg vil behandle intervjuet ved å bearbeide notater som jeg tok underveis i intervjuet. Disse funnene vil jeg sette inn kontekst med funnen fra observasjoner av didaktiske aktiviteter med barnegruppa for å drøfte dette opp mot hverandre. Det andre er at jeg vil observere aktiviteter der du er deltaker i aktiviteter sammen med barna.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres. Alt materialet vil kodes og i enkelte tilfeller løsrives fra konteksten ved at jeg foretar sammenligninger, slik at det ikke kunne spores tilbake til barnehagen eller enkeltpersoner.

Prosjektet skal avsluttes 30.4.21.

Med vennlig hilsen

Kamilla Kårli

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kan man fremme estetiske prosesser ved å anvende metoder innenfor dramaforløp*. Jeg samtykker til:

- å gi tillatelse til bruk av intervju og observasjoner av deltakelse i didaktiske aktiviteter i bacheloroppgaven.

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.

Vedlegg 4: Didaktiske planer fra endrings- og utviklingsarbeidet.

4.1 – Didaktisk plan 1: Måltid - Pastasalat.

Aktivitet: Lage varmmåltid – Pastasalat.

Dato: 13.11.20.

Mål for barna:

Målet for barna er at de skal bli bevisst på farge og form, i tillegg til at de skal få mulighet til å skape sitt eget uttrykk med grønnsakene som anvendes i pastasalaten.

Mål for studenten:

Målet for studenten er å gi barna en sanselig og estetisk opplevelse med mat. Og da spesielt basert på farge, hvordan matens utseende når det gjelder form og farge sier noe om hvilken konsistens og smak den har. Jeg ønsker å sette i gang en sanseligstimulering hos barna, der barna gjennom berøring og synssansen kan assosiere seg til hvordan grønnsakene smaker. Hensikten med dette er at barna skal oppleve matglede, og mestre det å håndtere råvarer. På den måten er målet også å fremme matlysten.

Innhold	Arbeidsmetode	Ansvarlig.
Innholdet i denne aktiviteten går ut på at barna skal kutte opp grønnsaker til salaten. Vi trenger ikke å ta utgangspunkt i en oppskrift, men komponerer den slik vi selv vil.	Den metoden som benyttes i dette tilfellet som går ut på <i>sansestimulering</i> etter en metode av Maria Montessori (Braanaas, 2008, ss. 45-46). Denne stimuleringen kommer her til uttrykk i at vi	Kamilla pluss en annen pedagog er ansvarlig for denne aktiviteten. Det innebærer å sørge for at måltidet blir ferdig, at barna får den hjelpen de har behov for, men også å samtale med

<p>Gjennom bearbeidelsen av grønnsakene vil barna forhåpentligvis opparbeide seg nye sanseinntrykk knyttet til farger og former.</p> <p>I forkant av denne aktiviteten må det handles inn matvarer, så vi skrive ned handleliste over hvilke matvarer vi trenger å kjøpe inn og hva vi allerede har. Om det er nødvendig å dra på butikken, kan én pedagog på avdelingen ta med noen barn for å handle om det er mulig.</p> <p>Kamilla pluss én pedagog styrer aktiviteten, ved at en av dem står for blandingen av salaten, mens den andre bistår barna ved behov og viser ulike måter å kutte opp grønnsakene på. I videreføringen av dette ønsker jeg også å ha en samtale om hvorfor fargen og hvordan maten kjennes ut forteller oss noe om hvordan den smaker. Hvilke assosiasjoner får vi til den,</p>	kombinerer smak, syn -og luktesans.	barna om ingrediensene underveis.
---	-------------------------------------	-----------------------------------

<p>og hva kan man eventuelt utforme av grønnsaken ut fra deres egenskaper og estetiske uttrykk.</p> <p>For denne aktiviteten ønsker jeg at innegruppa den dagen, som består av fem barn, skal delta.</p> <p>På slutten av aktiviteten når alt av grønnsaker er kuttet opp, håper jeg vi får tid til at barna kan skape sitt eget uttrykk med noen grønnsaksbiter som de selv kan spise. Da kan det være nødvendig å ha litt ekstra grønnsaker til dette.</p>		
--	--	--

Didaktiske forutsetninger.

- Barnehagens forutsetninger.

Barnehagens forutsetninger er veldig gode, siden de har et romslig kjøkken der det er plass til at barna kan stå ved kjøkkenøya og skjære opp grønnsakene. I tillegg er det også et stort utvalg av kjøkkenredskaper slik at alle får hvert sitt redskap og at dette i noe grad er tilpasset.

- Personalets forutsetninger.

Denne typen aktivitet har personalet gjennomført med barna ganske ofte, så de har gode forutsetninger for dette. Siden personalet har gjennomført dette før, så blir de

kjent med barnas matvaner og forhold til mat.

- Barnas forutsetninger.

På bakgrunn av at barna har deltatt i slike aktiviteter før, så håper jeg barna er fortrolig med å delta i dette. Barna vil naturligvis ha varierte erfaringer og opplevelser med dette ut fra deres forutsetninger. For eksempel det å håndtere kjøkkenredskaper, som også kan utføres ved hjelp av assistanse fra en voksen.

- Praktiske forutsetninger.

Det praktiske dreier seg først og fremst om hva som må handles inn av matvarer, i tillegg til å sjekke kniver og skjærfjølere slik at de er i orden til aktiviteten. Vi må også tenke praktisk i forhold til hvilken rekkefølge man skal kutte opp først og hva man bør avslutte med i forhold til hvordan ingrediensene skal tilberedes.

- Barnehagens periode- og årsplan.

I årsplanen til barnehagen poengteres det at de «...tilbereder variert mat sammen med barna» (Årsplan 2019-2020). Matlagingen står derfor sterkt forankret i denne planen, og har en klar sammenheng med deres gårdsprofil der de blir bevisst hvor maten kommer fra.

Vurdering:

- Mål for studenten/ mål for barna.

Målet for studenten om å gi barna en sanselig opplevelse med mat synes jeg selv ble overholdt ved at barna fikk føle, smake og lukte på maten som ble lagd. For eksempel bar det mange av barna som smakte på noen grønnsaksbiter mens de kuttet dem opp. I tillegg snakket vi også mye om form og farge, og hvordan vi kan sanse grønnsaken ut fra hvordan den kjennes ut og hvilken farge de har. På den måten fikk de brukt sanseapparatet sitt.

Målet for barna ble oppfylt ved at de sa noe om hvordan de ulike grønnsakene smakte ut fra hvilken farge og konsistens de har. De var likevel bevisst på at farge og smak ikke alltid er gjeldende for alle grønnsaker. For eksempel selv om agurken er grønn, så

smaker den ikke det samme som avokado som også er grønn. Her fikk barna altså muligheten til å redegjøre for sin egen kompetanse om mat og reflektere over dette. Varene ble handlet inn på forhånd, så barna fikk ikke vært med i butikken for å handle, men dette har de vært med på tidligere.

- Mål for innhold, arbeidsmåte og aktivitet.

Når det gjelder målet for innholdet i aktiviteten, så ble det ivaretatt ved at vi anvendte mange forskjellige grønnsaker og snakket om hvordan de appellerer til sanseapparatet vårt. På et overordnet nivå så er innholdet i aktiviteten også et bidrag til det å tilby barna et næringsrikt og variert kosthold, og jeg synes fikk oppnådde ved å lage en *lunsj med varmmat* (Ingul, 2018, ss. 290-291). En slik lunsj innebærer «...en større variasjon og nye smaksopplevelsen» (Ingul, 2018, ss. 290-291). Eksempelvis fordi retten inneholder pasta, magert kjøtt som kylling, forskjellige grønnsaker og brød ved siden av. Målet for arbeidsmåten ble i stor grad også overholdt ved at jeg viste dem teknikker for hvordan det kan være enklere for dem å kutte opp grønnsakene. Jeg observerte at noen av barna hakkete grønnsakene med én hånd slik at grønnsakene ikke ble i biter, og jeg forsøkte derfor å veilede dem i teknikker for å vise at det også finnes andre måter å kutte de på. Vi voksne bestemte oss også for at vi selv skulle kutte opp kyllingen, med tanke på det å få bort sener og blodårer i den.

- Didaktiske forutsetningene.

De didaktiske forutsetningene ble også gode, fordi det i forkant var kjøpt inn et variert utvalg av grønnsaker, konditorfarge og andre råvarer som vi hadde behov for. I tillegg hadde vi også kjøkkenredskaper som skjærefjøl og kniver tilgjengelig, og muligheten til å benytte oss av det. Dette la til rette for at barna kunne delta i aktiviteten på en god måte, siden enkelte av redskapene er tilpasset dem.

- Hva kommer frem i vurderingen, som er nyttig å ta med seg i videre utviklingen og planleggingen av aktiviteter.

Det som kommer frem i vurderingen er, er at jeg burde ha strukturert aktiviteten i større grad ut fra barnas deltakelse. For eksempel var barna ivrige i starten når det

gjald det å kutte opp grønnsakene, og det var mye grønnsaker å ta fatt på. I den sammenheng burde jeg i større grad vektlagt samtalen om hvordan vi kan kutte dem opp ut fra hvilke biter vi skal ha. Når de var ferdige med å kutte opp grønnsakene ble de naturligvis litt utålmodige og mistet interessen, og de fikk derfor mulighet til å smake på noen biter i tillegg til å gå fra kjøkkenbenken for å leke når de følte seg ferdig. Så vi fikk ingen naturlig avslutning på aktiviteten slik det var tenkt. Til tross for det så kom noen av barna med jevne mellomrom tilbake for å se hvordan resultatet ble, og følge med pastaen med konditorfarge og snakke om nyansene i fargene i den.

4.2: Didaktisk plan 2: Samlingsstund med fortellinger fra Sierra Leone.

Didaktisk plan: Samlingsstund med fortellinger fra Sierra Leone.

Aktivitet: Samlingsstund med fortellinger fra Nana.

Dato: Mandag 2.11.20.

Mål for barna:

Målet for barna er at de skal få en levende iscenesettelse av fortellingen gjennom interaksjon og føle at de er en del av fortellingen.

Mål for studenten:

Målet for studenten er å se hvordan denne lærer-i-rolle- metoden fungerer i samlinger, og spesielt i forhold til om det fører til at barna får større oppmerksomhet om det som blir sagt i fortellingen.

Mål.	Innhold – hva planlegges	Arbeidsmåte/metode.	Ansvarlig.
Målet er å formidle fortellingen på en levende måte gjennom en iscenesettelse.	Innholdet i denne aktiviteten ser jeg form meg kan være at én i personalet går inn i rollen som	Den arbeidsmetoden vi skal ta i bruk her, heter <i>lærer-i-rolle</i> metoden (Braanaas, 2008, ss. 258-264) i	Kamilla pluss én annen pedagog er ansvarlige for innholdet i aktiviteten. Det vil i

	<p>Nana, mens de andre sitter i en ring på gulvet. Pedagogen i rolle kan interagere med barna og fortelle dem om livet i Sierra Leone, slik at barna får mulighet til å stille spørsmål.</p>	<p>formidlingen av historien under samlingsstund med barna. Den går ut på at én eller flere av de som leder aktiviteten skal gå inn i rollene i fortellingen og formidle den gjennom denne metoden. Man går inn i en rolle ved å ha på seg et plagg eller et objekt som symboliserer at man er i rolle. For eksempel at pedagogen har med seg kosedyrene Orbai og Monki i tillegg til å kle på seg noen klær fra kostymelageret.</p>	<p>den praktiske gjennomføringen komme til uttrykk ved at den ene er i rolle, mens den andre sitter i ringen sammen med barna.</p>
--	--	--	--

Didaktiske forutsetninger.

- Barnas forutsetninger.

Barna har gode forutsetninger for å delta i denne aktiviteten fordi de har jobbet med dette prosjektet en stund, og kjenner derfor til Nana og prosjektet i sin helhet. Ut fra det jeg har observert tidligere fra samlingsstunder og deres relasjon til prosjektet, så virker de engasjert og interessert i å medvirke og å lære mer om dette.

- Personalets forutsetninger.

Personalet har også veldig gode forutsetninger for denne aktiviteten, siden de allerede er i gang med å jobbe med det. Personalet har derfor mye kunnskap om prosjektet og hvilke filmer og historier som skal vises frem til barna, og har på den måten en tilknytning til det.

- Studentens forutsetninger.

Mine egne forutsetninger er dermed ikke så gode når det gjelder denne aktiviteten, siden jeg ikke er så kjent med prosjektet fra før. Jeg har dermed fulgt nøye med de samlingsstundene som har vært for å lære mer om det, og ikke minst snakke med personalet og barna om hvordan de har jobbet med dette frem til nå. Jeg må derfor sette meg mer inn innholdet av dette prosjektet for å få en bedre oversikt over det.

- Barnehagens årsplan- og periodeplan.

Denne aktiviteten kan vi se har en nær tilknytning til barnehagens periodeplan akkurat nå, siden dette er det de jobber med for øyeblikket. Budskapet i dette prosjektet er også i tråd rammeplanen der det står at «... Barna skal få oppleve at det er mange måter å tenke, leve og handle på» (Utdanningsdirektoratet, 2017, ss. 11-12). Ved å få kjennskap til ulike handlings- og tenkesett vil de forhåpentligvis også få en større nysgjerrighet til å utforske og bli kjent med kulturer.

- Praktiske forutsetninger.

Når det gjelder forutsetningene for denne aktiviteten så er de veldig gode, fordi barnehagen har meldt seg på dette prosjektet og derfor tilgang på materiale som tilhører dette. De har også en samling med rollelek-kostymer og rekvisitter som det er mulig å ta i bruk i slike aktiviteter som dette, og det er noe som vi kan benytte oss av her.

Vurdering:

- Mål for studenten og barna.

Målet for studenten ble oppfylt ved at jeg skapte å fange en større interesse rundt barna. For eksempel ved at de fulget meg hvilke handlinger jeg foretok i rolle. Handlingene var knyttet

til de som ble utført i fortellingen, og at en slik metode derfor kan være gunstig som et virkemiddel for hverdagslige hendelser i barnehagen, som nettopp samlingsstund. Jeg fikk inntrykket av at dette kan være en metode som fenger dem.

I videreføringen av dette vil jeg også si at målet for barna ble oppfylt ved at de fikk en levende iscenesettelse av fortellingen, slik at presentasjonen ikke ble så ensformig, men heller fremstår som mer dynamisk. Det tror jeg også er resultatet av at barna aksepterer en gitt situasjon (Braanaas, 2008, ss. 258-259), med andre ord at de tok i mot denne fiktive hendelsen med rollekaraktøren ved å «...være villig til å oppgi en tvilende holdning» (Braanaas, 2008, s. 259) til meg i rollekaraktøren. Jeg fikk en opplevelse av at de gjorde dette gjennom sine evner til fantasi og innlevelse i fortellingen om treet, og at det var viktig å verne om det.

- Mål for innhold, arbeidsmåte og aktivitet.

Målet for innholdet ble også greit gjennomført ved at én pedagog tok på seg kostymer og medbragte kosedyrene. Deretter stilte hun barna spørsmål om deres kunnskap om prosjektet, deres hverdag i barnehagen i tillegg til selv å fortell om livet i Sierra Leone. På den måten skapte vi også en helhet med temaet for samlingen ved å kombinere disse delene.

- Hva kom frem i vurderingen av aktiviteten, som er nyttig å ta med i den videre utviklingen av aktivitetene?

Det som kom ut av denne aktiviteten, er at barna kunne fått en enda tydeligere aktiv og medvirkende rolle i iscenesettelsen, for eksempel ved å henvise meg til dem i større grad. For eksempel ved å gi dem oppgaver i form av handlinger som de må utføre. Det vil jeg tenke på til neste gang jeg vil benytte denne metoden.

Vedlegg 4.3: Didaktisk plan 3- Musikkbonanza – med musikk fra flere tiår.

Aktivitet: Musikkbonanza - musikk fra ulike sjangre og tiår.

Dato: Mandag 2.11.20.

Mål for barna:

Målet for barna er at de skal bli bevisst på hvordan deres kroppslige uttrykk påvirkes av musikk og assosiasjonene de får til den.

Mål for studenten:

Målet for studenten er å se hvordan barna uttrykker seg gjennom fysiske kroppslige bevegelser når de lytter til musikken.

Mål	Innhold	Arbeidsmetode	Ansvarlig.
Målet er å få barna til å bli bevisst at indre assosiasjoner og følelser henger nøye sammen med vårt kroppslige fysiske uttrykk.	Innholdet i denne aktiviteten vil gå ut på at barna skal få gjøre en positur/bevegelse(r) som er knyttet til følelsen/assosiasjonen de får av musikken som spilles av. For eksempel kan vi trekke frem følelser som sint, glad, lei seg osv. Slik at de har noen konkrete benevnelser å forholde seg til. For å lytte til musikken trenger vi derfor musikk/en kassettpiller der man har mulighet til å spille av fra telefonen.	Metoden som skal benyttes i dette tilfellet er <i>dansedrama</i> , som er et av temaene i Rudolf Labans bevegelseslære (Braanaas, 2008, ss. 181-185). En metode som går ut på å bli bevisst sine indre følelser og assosiasjoner og hvordan dette kommer til syne gjennom kroppslig utfoldelse, og den gjensidige innvirkningen som psyken og den fysiske kroppen har på hverandre. I denne aktiviteten	Kamilla og én annen pedagog er ansvarlig for denne aktiviteten. Det vil si at Kamilla både leder og deltar i aktiviteten, i tillegg til at pedagogen også deltar.

	<p>Når det gjelder sangene som benyttes vil jeg ha et vidt spekter. Sangene vil være knyttet til barne-tv eller generell musikk rettet mot barn. For eksempel vil jeg bruke musikk fra Trond-Viggo Torgersen, Emil i Lønneberget, Sesam stasjon, Hakkebakkeskogen, Barbie, Markus og Martinius, Daidalos, Fantorangen, Jul i blåfjell og Jul på Månetoppen.</p>	<p>Ønsker jeg at barna fra 2016-2017 kullet skal delta.</p>	
--	---	---	--

Didaktiske forutsetninger.

- Barnas forutsetninger.

Barnas forutsetninger for å delta i en musikkbevegelse-aktivitet er nok veldig god, for dette er i stor grad musikk som jeg opplever som de kjenner til i fra før og de har nok stor erfaring med å delta i slike aktiviteter tidligere.

- Personalets forutsetninger.

Personalets forutsetninger vil jeg også si er gode, siden jeg opplever at de har et godt innblikk i dagens barnekultur og musikkopplevelser gjennom å observere og delta i leken sammen med barna i hverdagen. For eksempel at de får et innblikk i hva barna ser på tv- og hvilken musikk dette innehar, i tillegg til at mange har personlige erfaringer med dette gjennom egne barn eller husker opplevelser fra barndom da man

selv var barn.

- Barnehagens årsplan – og periodeplan.

Akkurat nå i barnehagens periodeplan har barnehagen musiske innslag i hverdagen gjennom FORUT- prosjektet, der de hører på sanger som er en del av innholdet i dette prosjektet. Dette har også en nær tilknytning til det som står i rammeplanen om at «Barna skal støttes i å være aktive og skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2017, ss. 31-32). For eksempel får barna muligheten til dette gjennom bevegelsene og å gi uttrykk for sine følelser i samsvar med musikken.

- Praktiske forutsetninger.

De praktiske forutsetningene er også gode. For det første har vi tilgang til en kassettpiller der man kan spill av musikk, og for det andre legger de fysiske omgivelsene til rette for at vi eventuelt kan bruke to rom om det lar seg gjøre. I den forstand trenger aktiviteten ikke så mye forberedelser, men vi må være bevisste på hvordan og om vi skal dele opp barnegruppa ut fra at vi er to i personalet som skal utføre aktiviteten med barna. Ut fra størrelsen på barnegruppe på avdelingen, så vil det være best om det er ca 6-7 barn som deltar i aktiviteten. Det ser jeg for meg kan føre til at vi får bedre plass for barna til å bevege seg.

- Studentens forutsetninger.

Mine forutsetninger som student er på et viss ikke fullt så god, siden jeg ikke kjenner barnas kultur og interesser i den grad som personalet gjør. Min forberedelse og forutsetning for dette er å observere barnas musikalske interesser, tilnærminger og uttrykk for å se hva som er særegent for deres barnekultur.

Vurdering:

- Mål for studenten/mål for barna.

I utførelsen av denne aktiviteten ser jeg at det overordnede målet som var satt for studenten og barna ikke ble helt oppfylt på en ønskelig måte. For det første når det gjelder målet til studenten, så var det utfordrende å se alle nyansene i bevegelsene barna utføre i sammenheng med sangene som ble avspilt. Det jeg derimot så, var forskjell i hvem av barna som lyttet til rytmen av sangen og ikke. Hos noen av barna

oppsto det *kreativ dans*, ved at de i dansen fikk utforsket sitt bevegelsesmønster i takt med rytmen i musikken (Nygård, 2018, s. 440). Jeg ser at de lyttet til sangen ut fra de bevegelsene som de gjorde, mens andre benyttet anledningen for å løpe rundt og utføre boltrelek sammen med en *partner/gruppe* (Nygård, 2018, s. 440). Dette kan relateres til det Palludan omtaler som barn med *akseptabel og ikke-akseptabel kroppsspråk* (Palludan, 2005 i Kibsgaard & Sandseter, 2018, s. 69-71).

Bakgrunnen for dette tror jeg var at det i starten av aktiviteten ikke var nok forskjell i rytmen og sjanger i sangene som ble avspilt. Dette med å gjøre ulike bevegelser ble derfor veldig kaotisk for barna, og de mistet konsentrasjonen underveis. Dette opplevde jeg som en opplevelse av *den ville barnekroppen* (Kibsgaard & Sandseter, 2018, ss. 69-71), der tolker årsaken til uroligheten som at de synes det var spennende å høre på musikk. Dette førte til at vi endte opp med en mellomting av struktur og kaos. Dette at barna ble ukonsentrerte skyldes også at jeg som leder av aktiviteten ikke var tydelig nok når jeg forklarte aktiviteten for barna, og det å gjøre fleksible endringer underveis. Når det angår målet for barna, så tror jeg at de barna som lyttet ble mer bevisst på relasjonen mellom sitt fysiske kroppsspråk og sine indre assosiasjoner til musikken.

- Mål for innhold, arbeidsmåte og aktiviteten.

Til tross for at målet for barna og studenten ikke ble oppfylt som ønsket, så synes jeg anvendelsen av metoden og innholdet likevel var interessant. Ut fra målene som var satt så fikk barna virkelig gjort mange bevegelser og utløp for kroppslig utfoldelse. Vi fikk også testet ut litt forskjellige sjangrer, og da så vi også noen nyanser i hvordan de bevegde seg. For eksempel i sanger der det er spesifikke rollefigurer så gikk de inn i disse og bevegelser knyttet til dem. Mye av det som gikk igjen av bevegelser var å hoppe opp og ned og å danse med hverandre i ring mens de holdt hverandre i hendene. Det var også fint å ha en mindre gruppe, i stedet for en stor gruppe. Likevel ble det en stor utfordring å lede aktiviteten. Det hjalp til dels å variere mellom sjangrene for å gjøre dem mer bevisst på sakte og rask rytme.

- Didaktiske forutsetninger.

De didaktiske forutsetningene gikk som planlagt. Vi fikk utnyttet plassen i rommet ved å flytte vekk møbler, slik at det ikke ble så trangt for barna å bevege seg. Videre fikk jeg også benyttet kassettpilleren til barnehagen til avspilling av musikk, slik at man hørte musikken i hele rommet.

Hva kommer frem i vurderingen, som er nyttig å ta med i den videre utviklingen og planleggingen av aktiviteter?

Det som kommer frem i vurderingen fra denne aktiviteten, er at jeg bør ha en mer kontrollerende lederrolle i slike typer aktiviteter. Der jeg er heretter er nødt til å stoppe å gjøre endringer underveis når jeg ser at aktiviteten går ut av kontroll. For eksempel å utfylle aktiviteten med et moment for å få den under kontroll igjen. Eksempelvis burde jeg i dette tilfellet ha stoppet musikken og bedt dem om å legge seg på gulvet med øynene igjen og puste ut mens de lytter til musikken. Palludan (2005) kommer også med noen tips til virkemidler som man kan benytte seg av i møte med urolig barnekropper, blant annet rolig musikk, ta i bruk møbler slik at det ikke legges opp til at man kan løpe rundt (Palludan, 2005 i Kibsgaard & Sandseter, 2018, s. 69-71). Dette er tips jeg ønsker å benytte meg av, og gjør at jeg ønsker å gjennomføre en musikkaktivitet sammen med barn igjen der jeg tar i bruk disse temaene og øvelsene.