

Karen Hammervik Flø

Å møte barnas dans

En kunstbasert undersøkelse av kroppslige, intra-aktive med-virkningsprosesser i barnehagen



Master i barnekultur og kunstpedagogikk

Dans

Trondheim, Høst 2021

“There is a vitality, a life force, a quickening that is translated through you into action, and there is only one of you in all time, this expression is unique, and if you block it, it will never exist through any other medium; and be lost.”

— Martha Graham

Forord

”Hvordan gå på beina til Nepal?” spør Klovner i kamp i sangen *Langt å gå*, og svaret er ”Et skritt av gangen”. Og hvordan skrive en masteroppgave? Ett ord av gangen. Når jeg skriver dette er det et drøyt døgn til innleveringsfristen, og jeg kjenner jeg begynner å gå tom for ord. Å skrive denne oppgaven har tidvis føltes litt som å gå på beina til Nepal, og reisen ble ikke noe kortere av at jeg måtte corona-utsette innleveringen i vår. Nå er jeg endelig ved reisens slutt, og har ikke så mye mer igjen å si enn takk til de som har vært med meg på turen.

Takk til lærerne og medstudentene ved Dronning Mauds Minne Høgskole, for all inspirasjon og støtte gjennom det som ble en ekstra utfordrende studietid.

Takk til Mari, som har stått i det lengre løpet sammen med meg, og delt frustrasjoner og sjokolade.

Takk til barna og de voksne i prosjektbarnehagene for å tilrettelegge for og gi tid og rom til masterprosjektet.

Takk til veileder Lise Hovik, for å ha introdusert meg for et fantastisk spennende og inspirerende teorilandskap, og for gode tilbakemeldinger underveis.

Oslo, oktober 2021

Karen Hammervik Flø

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	7
Oppgavens oppbygning	8
Redegjørelse for gjenbruk av tidligere oppgaver	8
1 Innledning	10
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.....	10
Kunstnerrollen.....	11
Pedagogrollen.....	14
1.2 Forskningsprosjektet	15
Pedagogisk kvalitet	16
Kunstbasert.....	17
1.3 Problemstilling.....	17
1.4 Sentrale begrep.....	19
Med-virkning.....	19
Kroppslig kommunikasjon	20
Agentisk realisme og intra-aksjon.....	21
Diskurser	22
Improvisasjon og tilbud.....	24
1.5 Tidligere forskning.....	25
2 Teoretisk og analytisk grunnlag	27
2.1 Dans	27
Materialer og rom.....	30
2.2 Improvisasjon.....	32

Tilstedeværelse.....	33
Pedagogisk praksis	35
2.3 Agentisk realisme.....	36
2.4 Med-virkning og på-virkning.....	38
3 Metode.....	41
3.1 Kunstbasert forskning	41
Koreografrollen	43
Dokumentasjon.....	45
Refleksjonssamtaler	46
Analyse i kunstbasert forskning	47
3.2 Forskningsdesign – koreografisk prosjektarbeid	49
Utvalg.....	50
Bakgrunn for valg og iscenesettelse av materialer.....	51
Bakgrunn for valg av dansere.....	52
Improvisasjonsøker	52
3.3 Etske vurderinger	54
Etikk i posthumanistisk, kunstbasert forskning.....	56
4 Analyse	58
4.1 Koreografisk analyse.....	59
4.2 Forestillingen ”Å møte barnas dans”	62
Fra programmet:.....	62
Første akt – På papir-tablået.....	63
Bevegelse – Hørt på papir-tablået	65
Bevegelse – Ro, ro	67
Bevegelse – løping	69

Bevegelse – banankasse	70
Bevegelse – koreografen inviteres	71
Første pause.....	72
Andre akt – På tekstil-tablået.....	76
Bevegelse – løpe og falle	77
Bevegelse – koreografen inviteres	78
Bevegelse – bokser på hodet.....	79
Bevegelse – Svømme	82
Andre pause.....	83
Tredje akt – på plast-tablået.....	85
Bevegelse – koreografen inviteres	87
Bevegelse – cellofanrull.....	88
Bevegelse – løping	89
Bevegelse – Emilie og Benedictes plastduett.....	90
Bevegelse – cellofanark	91
Bevegelse – Hørt på plast-tablået.....	92
Tredje pause	93
5 Avsluttende drøftinger.....	96
5.1 Hinder for bevegelse - diskurser	96
5.2 Hinder for bevegelse - Strukturelle utfordringer.....	99
5.3 Dansekunstnerens rolle	100
6 Oppsummering og veien videre	103
Litteraturliste	104
Vedlegg.....	112
Oversikt over økter.....	112

Økt 1	112
Økt 2	113
Økt 3	114
NSD-vurdering.....	115
Informasjonsskriv og samtykkeskjema – ansatt.....	118
Informasjonsskriv og samtykkeskjema – barn og foresatte	121

Sammendrag

Barns medvirkning er en rettighet forankret i både FNs barnekonvensjon, Norges barnehagelov og Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, men undersøkelser viser at det både er et område det er praktisk vanskelig å jobbe med, og at forståelsen av begrepet ofte er begrenset til barns medbestemmelse. Masteroppgaven ”Å møte barnas dans” har som hensikt å undersøke hvordan en dansekunstner både kan bidra til nye forståelser av medvirkning, og gi inspirasjon til nye måter å jobbe med dette i barnehagen.

Oppgaven er basert på en kunstbasert undersøkelse av en pedagogisk medarbeiders møte med barn som undersøker fysiske materialer. Inspirert av min egen kunstneriske praksis som koreograf, har jeg gjennomført tre forskningsøkter på en småbarnsavdeling i en barnehage. Jeg har kalt disse øktene for improvisasjonsøkter. Ulike materialer og min iscenesettelse av dem har fungert som en estetisk impuls og utgangspunkt for den barnehageansatte og barn til å utforske og komme i jevnbyrdig lek. Ved bruk av improvisatoriske prinsipper har jeg utfordret den ansatte til å jobbe mer kroppslig enn verbalt. Teoretisk referanseramme omfatter teorier om dans og improvisasjon, en forståelse av medvirkning som å virke med noen/noe, samt agentisk realisme og posthumanistiske perspektiver.

For å belyse problemstillingen har jeg valgt ut sekvenser fra improvisasjons-øktene som illustrerer hvordan barns kroppslige tilbud blir møtt før og etter den ansatte har blitt veiledet improvisatoriske metoder for å møte barna. Analysen av disse sekvensene er basert på prinsipper hentet fra dans og improvisasjon, og et posthumanistisk perspektiv som åpner for at både barn, voksne, materialer og diskurser, er aktive agenter som kommer med tilbud i det kroppslige samspillet som oppstår. Funnene viser at gjennom bruk av improvisatoriske metoder hentet fra dansefaget, åpnes det nye innganger for at den ansatte kan innlemmes i medvirkningsprosesser som allerede foregår mellom barn og materialer. Dette kan gi grunnlag for nye måter å jobbe med medvirkning på i barnehagen.

Oppgavens oppbygning

Del 1 beskriver min bakgrunn og hvordan jeg har kommet fram til problemstillingen, redegjør for sentrale begrep knyttet til forskningsspørsmålene og tidligere forskning gjort på dette området.

I del 2 utdyper jeg det teoretiske grunnlaget prosjektet og oppgaven bygger på.

I del 3 redegjør jeg for oppgavens kunstbaserte metodologi og metode, samt beskriver gjennomføringen av prosjektet og datainnsamlingen. Jeg vurderer også prosjektets etiske sider.

I del 4 viser jeg hvordan jeg har utviklet en koreografisk metode for analyse og tolkning, basert på min kunstneriske praksis og forståelser av postkvalitativ, kunstbasert forsknings muligheter for analyser som ivaretar en form for berøring. Dette legger grunnlag for at jeg både i del 4 og videre i del 5 drøfter og besvarer forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen, og ser på hvordan jeg som dansekunstner har lagt til rette for prosesser av med-virkning i barnehagen.

Redegjørelse for gjenbruk av tidligere oppgaver

Masterprosjektet mitt har utviklet seg svært organisk i løpet av studietiden, og mitt forskningsfokus har hele tiden ledet mot dette endelige prosjektet. Jeg benytter meg av mye den samme teorien som jeg har brukt tidligere, og har derfor gjenbrukt de fleste av mine tidligere arbeidskrav i denne oppgaven. Under følger en oversikt over hvilke tidligere arbeider dette gjelder, og i hvilke kapitler disse brukes.

Emnekode – Emnenavn: Oppgave	Kapittel
MKVFM4000 - Vitenskapsteori og forskningsmetoder: Eksamen	Del 1.3 Sentrale begrep Del 2.3 Posthumanisme Del 3.5 Etiske vurderinger Del 4 Analyse og fortolkning

MKKSF4010 - Kunstfaglig skapende fordypning: Eksamen	Del 1.3. Sentrale begrep Del 3.3 Forskningsdesign Del 4 Analyse og fortolkning
MKASK4020 - Akademisk skriving: Eksamen (Prosjektskisse)	I Innlednings-kapittelet hvor jeg redegjør for bakgrunn for valg av oppgaven. I metodekapittelet hvor jeg beskriver kunstbasert forskning.
MKBKP4030 - Teori barnekultur og kunstpedagogikk: Eksamen	Del 1.3 Sentrale begrep Del 2 Teoretisk og analytisk grunnlag Del 6 Oppsummering
MKPRO5500 - Barnekulturelt kunstpedagogisk prosjekt – ”Og likevel faller det snø”: Eksamen	Del 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave Del 3 Metode

1 Innledning

”Å møte barnas dans” tar utgangspunkt i en kunstbasert undersøkelse av det kroppslige, *intra-aktive*¹ samspillet mellom barn, barnehagepersonale og fysiske materialer. Jeg har undersøkt om jeg med min veiledning, og prinsipper fra danseimprovisasjon, kan lede den ansatte til et mer kroppslig nærvær, og om dette vil ha betydning for hennes møte med barna. Gjennom kunstnerisk praksis og prosess har en pedagogisk medarbeider fått være med på å improvisere sammen med en liten gruppe barn og fysiske materialer. Sammen med forsker-koreografen har hun reflektert over en kroppslig metode for å møte barn i fysisk utforskning, og hvordan dette kan forstås som medvirkning. Datamaterialet er samlet gjennom det jeg har kalt improvisasjonsøkter, og for hver økt har jeg oppfordret den ansatte til å snakke mindre, bli mer bevisst barnas uttrykk i møte med materialene, og åpne seg for *tilbudene*² barna kommer med.

Improvisasjonsøktene ble dokumentert gjennom video og feltnotater, og før og etter hver improvisasjonsøkt gjennomførte jeg også refleksjonssamtaler med den ansatte. Målet for undersøkelsen har vært å se på hvordan en dansekunstner kan bidra til medvirkningsprosesser i barnehagen, ved å utfordre noen tatt-for-gitte forståelser av hva barns medvirkning innebærer, og innføre en kroppslig praksis som ligner barnas egen.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Jeg nærmer meg denne oppgaven med utgangspunkt i mitt kunstneriske virke som danser og koreograf, men også i min pedagogiske praksis som barnehageansatt. Og ikke minst som masterstudent og forsker, nysgjerrig på å oppdage noe nytt gjennom dette prosjektet. Denne tredelte rollen som kunster/forsker/pedagog har blitt teorisert og satt ord på gjennom artografien, eller a/r/t-ografien (kunstner/artist=a, forsker/researcher=r, pedagog/teacher=t) (Springgay & Irwin, 2005). Disse tre rollene er ikke adskilte fra hverandre, men tvert imot sammenflettede og gjensidig avhengig; de informerer og påvirker hverandre (Letnes, 2017). Jeg vil likevel prøve å si

¹ Dette begrepet, og tanken om materialers agens, er hentet fra Karen Barads teorier om agentisk realisme (2003, 2007), og vil bli nærmere forklart senere i oppgaven.

² En videre utdyping av tilbud som improvisasjonsprinsipp kommer senere i oppgaven.

noe om rollene hver for seg, og hvordan de har spilt inn i utviklingen av denne oppgaven og dens problemstilling.

Kunstnerrollen

Jeg er på jobb på småbarnsavdelingen i barnehagen. Jeg sitter i vinduskarmen, har et halvt øye på de barna som fortsatt sover i vognene ute, og et halvt øye på de som er våkne og leker inne på avdelingen. Så blir jeg plutselig oppmerksom på et av barna på andre siden av rommet fra meg; hun har lagt en ball oppå en av de små lekestolene, og sakte, sakte dytter hun den i min retning. Hun er så utrolig konsentrert om å dytte denne stolen, hele tiden med blikket rettet mot ballen, oppmerksom på at den ikke skal falle av eller bli tatt av noen andre barn; så tilstede i denne oppgaven, at jeg blir sittende og bare følge intenst med, like tilstede og konsentrert om denne lille performansen jeg har blitt publikum til.

Omtrent et år etter denne praksishistorien, satte jeg opp forestillingen "Sisyfos" på Scenehuset i Oslo. Forestillingen startet med at en av danserne dyttet en stol med en ball på over scenen i nærmere fem minutter. Mange vil kanskje spørre seg om man kan kalle det å dytte en stol for *dans*, men i konteksten danseforestilling, med musikk til, utført av profesjonelle dansere i et av de viktigste produksjonslokalene for dans i Norge, er det hvert fall lettere å godta som et kunstnerisk uttrykk. Men hva med da den lille jenta gjorde det på gulvet på avdelingen den tilfeldige dagen? Var det dans da?

Jeg er en danser. En profesjonell danser. Jeg har en bachelorgrad i dans fra Norges Dansehøyskole, jeg har fått betalt for danseoppdrag, og har mottatt stipender for å sette opp danseforestillinger jeg har koreografert og produsert. Siden jeg ble uteksaminert i 2017 har det i tillegg til "Sisyfos", blitt tre slike forestillinger på ulike scener rundt om i Oslo. Likevel liker jeg ikke å fortelle folk at jeg er en danser. Ofte har de en veldig spesifikk idé om hva en danser er, og som regel er det et bilde jeg ikke kan identifisere meg med: fleksibel, slank, teknisk sterk, helst i stand til å ta triple piruetter, gå ut i spagaten og løfte beina over hodet. Dette stemmer godt

overens med den malen lærerne på Dansehøyskolen prøvde å få oss alle til å passe inn i, en mal jeg aldri oppfylte kravene til. Dansen, som burde være gledesfylt, og et middel til å uttrykke seg selv, ble et jag etter en standard, etter et uopnåelig mål. Nettopp derfor ble koreograf-rollen så komfortabel; den var en inngang til å kunne skape noe vakkert og fortsatt jobbe med dans, uten å selv måtte være i den danserrollen jeg har slitt sånn med siden jeg ble ferdig på Dansehøyskolen.

Stolen med ball på ble et viktig symbol i ”Sisyfos”-forestillingen, og bruk av fysiske materialer i form av scenografi og rekvisitter som virkemiddel i tillegg til dansen har generelt preget min koreografiske praksis de siste årene. I utformingen av forestillingen, ble utforskning av materiale nettopp utgangspunktet for utviklingen av koreografien. Inspirert av hvordan jenta så konsentrert hadde dyttet stolen med ballen på, undersøkte jeg i samarbeid med danserne hva annet vi kunne gjøre i møte med stoler som materiale. Også da jeg i første semester av masterstudiet jobbet med emnet MKKSF4010 *Kunstfaglig skapende fordypning*, tok jeg utgangspunkt i måten barn møter og bearbeider fysiske materialer: En av lærerne på studiet fortalte om et barn hun hadde observert, som hadde plukket opp et papirark fra en bunke som lå på bordet, sluppet det og sett på at det falt til bakken. Så plukket han opp et til, slapp det og så på det, før han tok et siste ark, krøllet det sammen og la det på hodet sitt. Denne historien og måten læreren min spilte ut handlingen hans, sendte en bølge av inspirasjon gjennom meg, og ble avgjørende for at samhandling med materiale ble utgangspunkt for prosjektet mitt i dette emnet. Videre utforskning og utvikling av dette har siden gått som en rød tråd gjennom hele masterstudiet. Senest i fjor høst resulterte dette i at jeg i emnet MKPRO5500 *Barnekulturelt, kunstpedagogisk prosjekt* utviklet en interaktiv danseforestilling, kalt ”Og likevel faller det snø”, for de yngste barna i barnehagen, hvor utforskning av ulike fysiske materialer stod i fokus.

Scenekunst for barn under tre år er et område i vekst, og gjennom prosjekter som ”Klangfugl” og ”Stor kunst for små barn” har man virkelig etablert et marked for kunstformidling for de yngste barna i Norge (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010) (Dybwik & Halle, 2018).

Fascinasjonen for dette feltet var også mye av grunnen til at jeg søkte meg til masterstudiet i barnekultur og kunstpedagogikk; jeg ønsket å videreutvikle mitt kunstneriske virke som

koreograf og jobbe med å lage danseforestillinger for de yngste barna. I scenekunsten for de yngste åpnes det stadig mer for barnas interaktivitet og medskapende deltakelse (Hovik & Nagel, 2017). Samtidig har jeg observert, både i praksis og i litteraturen om emnet, en innstilling om at det først og fremst er (de voksne) utøvernes handlinger som har en kunstnerisk og estetisk verdi. Selv om de til dels anerkjenner, reagerer på, og på annet vis forholder seg til barnas tilstedeværelse og handlinger, er de fortsatt uavhengige utøvere som gjør sin egen greie, og det er dette som er det overordnede estetiske uttrykket. Hovik og Nagel (2017) skriver blant annet at det har "vært viktig å undersøke hvordan scenekunsten kan legge til rette for barns medvirkning, *samtidig som de kunstneriske kvalitetene opprettholdes*" (s. 36, min kursivering). Om dansekompaniet *dybwik* sin forestilling *Toddlernes rom – en interaktiv forestilling for de som stabber og går* forteller utøver Marie Ronold Mathisen hvor utfordrende denne forestillingen er: "Jeg må blant annet hele tiden lese hvert enkelt barn i gruppen, lese gruppen som helhet, ... kunne bearbeide reaksjoner fra disse. *Samtidig* skal jeg holde meg innenfor den kunstneriske visjonen og forholde meg tro til den planlagte forestillingen" (Dybwik & Halle, 2018, s. 39, min kursivering). Men når jeg har vært på slike forestillinger for de yngste barna, er det jo nettopp det *barna* gjør, og hvordan de reagerer i møte med utøvere og scenografi, som har vært det spennende og estetiske.

Da jeg satte opp "Og likevel faller det snø" i en barnehage her i Oslo, var det for å undersøke om det lot seg gjøre å lage en danseforestilling hvor nettopp barnas møte med forestillingen og deres særegne fysiske utfoldelse og uttrykk i forbindelse med denne, var det estetiske uttrykket. Kunne barna bli utøvere på lik linje med de profesjonelle danserne? Jeg fylte et rom i barnehagen med ulike materialer, og lot disse fungere som utgangspunkt for samhandling mellom dansere og barn. Dansernes oppgave var både å la seg inspirere av det barna gjorde i møte med materialene, og å selv bruke materialene til å invitere til samspill. De skulle møte barna der de var, både når det kom til nivå og energi; de skulle la seg inspirere av og svare på barnas impulser, framheve og forsterke det barna gjorde i møte med materialet, og samtidig komme med tilbud og impulser tilbake. Hvis barna valgte å ikke delta, skulle de selv utforske og leke med materialet, og prøve å innby til lek, uten å presse barna til deltakelse. Dette prosjektet la grunnlaget for det som etter hvert ble mitt masterprosjekt; kunne en barnehageansatt møte små barn på samme måte som

danserne gjorde i denne forestillingen, og hvordan ville dette i så fall påvirke hennes pedagogiske praksis, og både hennes og barnas opplevelse av medvirkning?

Pedagogrollen

I tillegg til å være dansekunstner, har jeg altså de siste årene også jobbet som pedagogisk medarbeider i barnehage, både på små- og storbarnsavdeling. Da Norge stengte ned i mars i fjor, og vi måtte ha hjemmekontor, fikk vi i oppgave å lese om barns medvirkning, og skrive et refleksjonsnotat om dette. Gjennom dette arbeidet fikk jeg mange aha-opplevelser knyttet til hvordan barns medvirkning ivaretas i barnehagen, og den dimensjonen som opptar meg mest, er barnas mulighet til å uttrykke seg, og få følelsen av å bli hørt, sett og forstått (Eide & Winger, 2006, s. 35), i tillegg til at barnehagen skal støtte barna i å uttrykke seg gjennom varierte estetiske former. ”Uten rik tilgang til uttrykksformer inspirert fra for eksempel dans, musikk, drama og forming, kan individer få et fattigere og mer ufritt liv” skriver Berit Bae i Kunnskapsdepartementets temahefte om barns medvirkning (2006, s. 19). I diskusjonen med kollegaene mine etterpå ble det nevnt hvordan man må lese kroppsspråket til de barna som ikke har talespråk. Men evner vi alltid det? Kristoffersen forteller om en assistent i en barnehage som antok at en bok hun hadde begynt å lese i samlingsstund, ikke interesserte barna, men da hun i ettertid intervjuet dem om saken, fant hun ut at det ikke stemte (2006, s. 63). Små barn uten talespråk kan ikke intervjues på samme måte, så hvilke innganger er tilgjengelig for oss for å få tak i hva som er meningsfullt for dem? Hernes, Os og Selmer-Olsen skriver hvordan barns kroppslige bidrag i kommunikasjon må tas på alvor og ses på som meningsbærende (2010, s. 41). Disse bidragene er ikke uttrykk for en tilfeldig atferd, men deres primære uttrykksmåte og inngang til å skape mening av verden omkring seg, og det er også ett av få estetiske uttrykk de rår over helt selv, uten å være avhengig av hjelp fra en voksen. Mens jeg selv ofte tar meg i å se på barns samhandling med verden rundt seg med en koreografs blick, og ser en estetisk verdi i disse (som jenta med stolen og gutten med papirarkene), opplever jeg ofte at andre ikke har det samme blikket. I beste fall er barnas handlinger et middel for at de skal tilegne seg ferdigheter og utvikle seg motorisk, i verste fall bryter de fullstendig med det som blir ansett som passende oppførsel.

En av de første arbeidstitlene masterprosjektet hadde, var ”Øvelse og gyldig uttrykk”. Dette er hentet fra Flemmings Mouritsens essays ”Børns kulturproduksjon”, i boka ”Legekultur” (1996):

Børn har brug for at kunne snakke. ... Det kommer ikke i stand blot gennem imitation, men ved at *de tager sproget i brug som et middel til udtryk*. ... De udforsker lyden, prøver den af, eksperimenterer med den. De forholder sig til den både som betydning, signal, som virkning og som lyd- og ordmateriale, der kan bearbejdes på mange måder, f.eks. rytmisk. Det er *øvelse og gyldig udtryk i ét* (Mouritsen, 1996, s. 63-64; min kursivering).

Mouritsen understreker det prosessuelle i barns utforskning og utvikling av blant annet språk og gange, hvordan disse prosessene er drevet av ”like dele nødvendighet og lyst” (s. 63), og at ferdighetene de utvikler nesten er å regne som biprodukter. Min egen erfaring med å være dansestudent var preget av presset om å mestre teknikk og være perfekt, mens jeg i min egen koreografiske praksis er mer interessert i improvisasjon og eksperimentering, personlige uttrykk og danserens tilstedeværelse i det hun gjør på scenen. I mitt pedagogiske arbeid, ønsker jeg å legge like stor vekt på alle sidene ved barns uttrykk, og se på disse som verdifulle i seg selv.

1.2 Forskningsprosjektet

Rollene som kunstner og pedagog både påvirker og virker med rollen som forsker, og perspektivene jeg forsker fra. Som pedagog er jeg interessert i å heve kvaliteten på barns barnehageliv, og da spesielt for de yngste barna, og som kunstner har jeg tro på at man nettopp gjennom kunstneriske og estetiske virkemidler kan finne en vei til en bedre barnehagehverdag for de yngste. Som forsker ønsker jeg å kombinere disse ståstedene for å finne gode løsninger på problemstillingen.

Pedagogisk kvalitet

I forskningsprosjektet *Blikk for barn* ble ulike sider ved kvalitet i barnehagen studert, og tre faktorer ble identifisert som avgjørende: personalets nærvær og barns forhold til hverandre i det daglige, kvalifisert personale til stede i barnehagen, og barnehagens rom og organisering (Hernes, Vist & Winger, 2019). Kvalitetsbegrepet er naturlig nok ikke et entydig begrep, men det er generell enighet om at kvaliteten i samspillet mellom de ansatte og barna er det viktigste aspektet, særlig for de yngste barnehagebarna: ”[k]valitet i en barnehagesetting handler ... i stor grad om hvordan den mellommenneskelige dynamikken oppleves, og om det gis muligheter i settingen for å skape rom for trygghet, tilhørighet og opplevelsen av fellesskap samt muligheter for handlingsrom og utfoldelse” (Os, Winger & Eide, 2019, s. 34). Faktorer som virker inn på samspillskvaliteten er blant annet strukturelle faktorer, som antall ansatte, stabilitet i personalet, størrelsen på barnegruppen, de ansattes kompetanse, og deres mulighet for faglig utvikling i barnehagen. En annen viktig faktor er tid, eller mangelen på den, til planlegging, til barna og til å gi omsorg, og det gis også uttrykk for at tid henger sammen med barnas muligheter for medvirkning: ”Respondenten ... gir uttrykk for at ... mangelen på tid medfører at de ansatte utfører oppgaver barna kunne utført selv, i tillegg til at det er vanskelig å finne tid til å følge opp barnas interesser og initiativer” (Os, Winger & Eide, 2019, s. 42).

Forskningsprosjektet viser at samspillet mellom barn og voksne i barnehagen er bedre for de større barna (Hernes, Vist & Winger, 2019). Målet med mitt prosjekt har vært å finne måter å bedre kvaliteten på samspillet mellom de ansatte og de yngste barna i barnehagen, blant annet ved å øke de ansattes bevissthet om disse barnas kroppslige uttrykksmåter, og hindre vante tanke- og handlingsmønstre til fordel for en pedagogisk praksis som tar disse uttrykksmåtene på alvor. Ved å gi de ansatte verktøy til å kunne lese barnas kroppsspråk og følge opp deres interesser og initiativer, slik de kommer til uttrykk her og nå, kan disse barnas rett til medvirkning ivaretas. I stedet for å se på barnas mangel på verbalspråk som et hinder eller et problem som må løses, vil jeg se på det som mulighet for at noe annet kan oppstå, ved å legge til rette for de ordløse ytringene barna kommer med, og finne måter man kan møte barna der de er.

Deres kroppslige kommunikasjon er ikke bare en øvelse mot talespråket som kommer senere, den er et gyldig uttrykk allerede nå!

Kunstbasert

Gjennom et kunstnerisk og pedagogisk forskningsprosjekt har jeg ønsket å gi den ansatte tid og rom til å bare *være* sammen med barna, gi henne impulser til måter å jobbe kroppslig, og finne innganger til å plukke opp deres interesser og initiativer. Å kunne tone seg inn på og forstå barns kroppsspråk er som sagt en viktig inngang for å få tak i deres perspektiver og hva som er viktig for dem, og er slikt sett også et bidrag til å ivareta deres rett til medvirkning. I

forskningsprosjektet har jeg benyttet meg av kunstneriske virkemidler hentet fra dansen, og prinsipper inspirert av danseimprovisasjon, og undersøkt om man gjennom disse kan komme til nye forståelser av hva medvirkning i barnehagen innebærer, og hvordan denne rettigheten kan ivaretas. Inspirert av min egen koreografiske praksis har jeg brukt utforskningen av fysiske materialer som utgangspunkt for et estetisk møte mellom barn og ansatte, og jeg har forsøkt å veilede den ansatte mot en mer kroppslig praksis. Ut fra posthumanistiske teorier om materialers agens og intra-aktivitet blir også de fysiske materialene sett på som avgjørende bidragsytere til medvirkningsprosesser, og jeg har ønsket å utfordre det jeg oppfatter som rådende og tatt-for-gitte forståelser av medvirkningsbegrepet.

1.3 Problemstilling

Jeg har nå prøvd å skrive fram mine tre ulike roller i dette prosjektet, men som man nok kan lese og som jeg selv føler sterkt, er det nesten umulig å skille de fra hverandre; de henger sammen i en sammenflettet tilblivelse, påvirker og informerer hverandre. Men selv om min bakgrunn som dansekunstner har hatt innflytelse på min pedagogiske praksis og hvordan jeg ser på barn, har jeg samtidig følt at andres forståelse av dans har hindret meg i å bruke min kompetanse på en fruktbar måte i barnehagen. Jeg har ofte blitt spurt om å ha danseøkter i barnehagen, med en forventning om at jeg skal lære barna trinn og koreografi, og ha et opplegg forankret i

fagområdet "Kropp, bevegelse, mat og helse" i Rammeplanen. Dans er riktignok kroppslig, og kan absolutt ha helsemessige fordeler, men for meg er dans først og fremst en estetisk uttrykksmåte, og ligger ofte så tett opp mot barnas naturlige kroppslige uttrykk at jeg synes det er vanskelig å skulle sette meg over dem og tro at jeg kan lære dem noe. Tvert imot lærer jo jeg av barn hele tiden; de inspirerer og påvirker mitt kunstneriske virke, og viser meg måter å bevege meg på jeg aldri kunne kommet på selv.

Hvilke kunnskaper og erfaringer trenger den voksne for å kunne tilrettelegge best mulig for barns skapende aktivitet? Vi tror at denne kunnskapen ligger i barnet, og at det er vår oppgave som voksne å åpne opp for barnet, og finne frem til denne kunnskapen i dialog med det. I barnets væremåte finns det eksempler til etterfølgelse, til inspirasjon, til kunnskap om kommunikasjon, til konvensjoner om kunst. Det er ikke vi voksne som ensidig skal lære om barnet, vi skal lære av det, og gjenoppdage muligheter og ressurser vi har latt være å aktivisere i oss selv (Hernes, Horn & Reistad, 1993, s. 11).

Nettopp derfor har jeg tenkt at improvisasjon er en nyttig arbeidsmetode, både om man skal jobbe med dans og barn, men også generelt i pedagogisk praksis. Barn kommuniserer kroppslig med omverdenen hele tiden, og ved å bli bevisst denne kommunikasjonen, kan man løfte fram deres særegne uttrykk, og selv bli inspirert til nye måter å bevege seg på.

I improvisasjonsøktene har jeg etablert et improvisasjonsrom hvor tre barn og en pedagogisk medarbeider har fått utforske fysiske materialer. Min kunstneriske forståelse for materialers påvirkningskraft legger grunnlag for forskningsspørsmål knyttet til hvilke handlingsmuligheter det fysiske miljøet tilbyr, og hvordan rom kan tilrettelegges for å ivareta barnas rett til medvirkning. Jeg ønsker også å se nærmere på hva som skjer i improvisasjonsøktene, hva barna og den voksne gjør i møte med materialene, og hva som kjennetegner dette samspillet, før og etter min veiledning. Diskurser knyttet til pedagogisk praksis og barns medvirkning, og deres påvirkning på samspillet, vil bli drøftet i lys av den ansattes egne refleksjoner. Med en kunstbasert metodologi har jeg valgt å bruke prinsipper fra dans, koreografi og improvisasjon

som analyseredskap. Et posthumanistisk perspektiv åpner for at også materielle kropper improviserer og danser med de menneskelige aktørene. Ut fra dette ønsker jeg å finne svar på følgende problemstilling:

Hvordan kan en dansekunstner bidra til gjensidige prosesser av med-virkning i barnehagen?

1.4 Sentrale begrep

Med-virkning

Medvirkning er et nøkkelbegrep i denne oppgaven, og barns medvirkning er en rettighet forankret i både menneskerettighetskonvensjonen og FNs barnekonvensjon. I Norge har barnehageloven en egen paragraf om medvirkning (§3), Rammeplanen for barnehager (2017) har et eget avsnitt om medvirkning, og i 2006 utga Kunnskapsdepartementet et eget hefte om temaet. I dette temaheftet viser blant andre Berit Bae (2006) hvor mangefasettert medvirkningsbegrepet er, og understreker behovet for å drøfte og problematisere de ulike forståelsene av hva medvirkning faktisk innebærer. Særlig medvirkning kun forstått som retten til individuelle valg og selvbestemmelse framholdes som problematisk, og Bae tar tak i de to leddene ordet består av - med og virke – for å understreke at begrepet kan forstås som å *virke med* noen, at ens deltakelse i et fellesskap bidrar til endring og er med på å påvirke at noe skjer. For å vektlegge denne forståelsen velger jeg å i problemstillingen og enkelte formuleringer i oppgaven sette inn en bindestrek i ordet med-virkning. Gjennom arbeidet med prosjektet har jeg også blitt mer bevisst på hvordan medvirkning ikke bare består av enkelthendelser hvor den voksne legger til rette for at barn skal få virke med, men at med-virkningsprosesser kan skje hele tiden, mellom ulike aktører, og det er denne forståelsen av medvirkning jeg tar med meg videre i oppgaven.

Kroppslig kommunikasjon

Bae skriver at en måte ”å oppfatte barns rett til medvirkning er å si at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet” (2006, s. 8), men hva gjenkjenner de ansatte i barnehagen som *stemmer*? Løkken (2004) beskriver hvordan kroppslighet er et av de fremste kjennetegnene ved 1-2-åringene og deres felles kultur i barnehagen, men at det kroppslige blir nedtonet i pedagogisk sammenheng, til fordel for det verbale. Bae (2011) viser til flere uttalelser fra FNs barnekomité om hvordan barns ikke-verbale uttrykk må gjenkjennes og respekteres, og flere har tatt til orde for at man må åpne for og legge til rette for å se og høre alle barns ”stemmer”, og at det legges for mye vekt på talespråk og utviklingen av dette i barnehagen (Flewitt, 2005) (Ilje-Lien, 2016, 2018, 2019). Også jeg møtte meg selv i døra da jeg nylig leste boka ”Små barn og medvirkning – noen perspektiver” av Johannesen og Sandvik (2008); her problematiserer de begrepet ”ikke-verbal kommunikasjon” ved å påpeke at dette understreker hva kommunikasjonen *ikke* er, istedenfor å løfte fram det den er, nemlig kroppslig. Jeg har selv brukt begrepet ”ikke-verbal” gjentatte ganger i løpet av dette prosjektet, både når jeg har beskrevet for andre hva jeg forsker på, og mens jeg har skrevet denne oppgaven, men jeg har nå blitt bevisst på at når det faktisk er barnas kroppslighet som interesserer meg, så kan jeg ikke redusere deres kommunikasjon til ”ikke-verbal”. I likhet med en danser uttrykker og kommuniserer barna gjennom kroppen. Med kroppslig kommunikasjon vil jeg også inkludere uttrykk i form av lyder, med objekter, stemme eller kropp. Nome (2017) beskriver hvordan de yngste barnas handlingsrepertoar for det første arter seg som ulike måter å være sammen med ting på; ”[p]å denne måten kan barna bli en forlengelse av tingenes egenskaper, men også gjøre tingene til en forlengelse av sine egne intasjonelle kropper i rommet. I begge tilfeller binder tingene barna sammen”. Jeg vil komme nærmere inn på dette i teori-kapittelet, men jeg mener også små barns fysiske uttrykk er grunnleggende preget av deres forhandling av mening gjennom fysiske materialer, og deres stadige tilblivelse i møte med disse. Deres fysiske utforskning, samhandling og forhandling med verden rundt seg er viktig for utviklingen av ferdigheter og motoriske evner, men er altså også et gyldig, estetisk uttrykk i seg selv.

Kroppslig kommunikasjon er naturlig nok ikke kun forbeholdt barn, ”[v]i oppfatter alt og alle kroppslig, som kropper, og vi er hele tiden, så lenge vi lever, i bevegelse” (Østern, 2018, s. 29). Men Ilje-Lien viser i sine artikler (2018, 2019) at barnehageansatte ikke alltid er like bevisst sine egne kroppslige strategier i møte med barn som i størst grad uttrykker seg med kroppslige bevegelser, mimikk, peking, gester og lyder.

Agentisk realisme og intra-aksjon

Når jeg fører fokus over på små barn som kroppslige, framfor verbale, subjekter, kunne det vært naturlig å innta et kroppsfenomenologisk perspektiv, hvor kroppen er utgangspunkt for våre erfaringer, og kunnskap og læring ikke er intellektuelle prosesser som kun involverer hjernen (Merleau-Ponty, 1945/1994). Kroppsfenomenologien anerkjenner også kroppens sammenflettede tilblivelse med verden, men det er ”den verdslig levde kroppen og den kroppslig levde verden som er Merleau-Pontys ontologiske og epistemologiske omdreiningspunkt” (Løkken, 2012, s. 52). Gjennom mitt kunstneriske virke har jeg derimot blitt for bevisst fysiske materialers påvirkningskraft, til å kunne utelukke deres stemmer i forskningen. Poststrukturelle og posthumanistiske forskningsperspektiver har de senere år problematisert menneskets sentrale og opphøyde posisjon, og vår måte å sette oss selv i sentrum og som utgangspunkt for kunnskaps-skapning (Taguchi, 2012). Barad (2007) setter fram *agentisk realisme* som et onto-epistemologisk rammeverk, hvor menneskelige, diskursive og materielle faktorer spiller like viktige roller. Her kan man ikke skille mellom det å være (ontologi) og det å lære eller samle kunnskap (epistemologi); tvert om er de gjensidig avhengig av hverandre. Intra-aksjonsbegrepet er også konstruert av Barad; i motsetning til interaksjon, som handler om et subjekt som påvirker et tydelig adskilt objekt, så viser intra-aksjon til relasjoner hvor alle aktørene eller ”agentene” i relasjonen påvirker og/eller forandrer hverandre, og hvor grensene mellom agentene blir utydelige. Tradisjonelt har mennesket vært subjektet som har påvirket objektene rundt seg, men innenfor den agentiske realismen åpnes det for at både mennesker og ikke-menneskelige materialiteter har *agens*, altså en evne til å få ting til å skje, og en påvirkningskraft. Handling og handlekraft er ikke en egenskap forbeholdt mennesker, men er noe som oppstår *mellom* ulike kropper, både menneskelige og materielle (Taguchi, 2015).

Jeg har i en tidligere oppgave reflektert over ikke-menneskelige materialers agens og påvirkningskraft i min egen kunstneriske og estetiske praksis som koreograf; og hvordan bruken av scenografi, rekvisitter og det fysiske miljøet rundt har vært en produktiv kraft som har vært med på å forme forestillingene jeg har produsert. Nettopp derfor ser jeg det som relevant å nærme meg dette prosjektet fra et posthumanistisk og ny-materialistisk ståsted. Barn og voksne er alle i stadig tilblivelse i møte og samhandling eller intra-aksjon med verden rundt seg; kropper, materialer og diskurser danner sammenflettede relasjoner, og agentene i slike relasjoner kan både skape og hindre muligheter, blant annet for medvirkning. Når jeg i undertittelen av denne masteroppgaven henviser til intra-aktive, kroppslige prosesser, snakker jeg altså om både menneskelige og ikke-menneskelige kropper, og om hvordan de gjensidig påvirker hverandre. Inspirert av tanken om å ikke snakke om ”ikke-verbal” kommunikasjon, vil jeg videre i oppgaven ikke bruke begrepet ”ikke-menneskelige”, men heller materielle kropper, for å rette fokus mot det disse aktørene er, framfor det de ikke er.

Diskurser

I tillegg til mennesker og fysiske materialiteter, vil forestillinger, tenkemåter og overbevisninger, ting vi tar for gitt – diskurser – påvirke hvordan vi samhandler med verden. Samspill i barnehagen skjer ikke bare mellom barn, barn og ting, eller barn og voksne, isolert fra og upåvirket av verden rundt. Forventninger fra foreldre, institusjonelle rammer, pedagogiske intensjoner, normer og lover, og ulike forståelser av blant annet lek og læring er også viktige medaktører (Taguchi, 2012). Språket vi bruker er med på å forme og lede våre måter å se og forstå verden på. Diskurser påvirker også det praktiske arbeidet i barnehagen; avhengig av hvordan en barnehageansatt forstår en aktivitet (hvilken diskurs hun står i og som dominerer hennes tenkning), vil hun forholde seg til, oppmuntre, utfordre og tilføre materiale til aktiviteten på en måte som er i overenstemmelse med denne forståelsen (Taguchi & Åberg, 2006).

Språk og forståelser (diskurser) konstruerer makt og posisjonerer enkeltmennesker og grupper av mennesker. Står man i en mangel-diskurs når det kommer til barn, ved å fokusere på det barna mangler av kompetanser, settes den voksne i en maktposisjon over barna. Den voksne definerer hva barna mangler og har som hensikt å rette opp i disse manglene (Johannesen & Sandvik, 2008). Man betegnet tidligere barn som *human becomings* som en motsetning til *human beings*; de var på vei til å bli ferdige mennesker. Den voksne blir sett på som en standard, et mål for barnas utvikling, og som den som sitter med kunnskap, som må veilede og vise barna hva de skal gjøre. Voksen-barn blir sett på som motsetninger. Ser man derimot på barna som kompetente aktører i sitt eget liv, kan ”barnets meninger, intensjoner, viljer og kompetanser [betraktes] som relevante og fornuftige, noe de voksne ønsker å lytte til” (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 29), og barnet blir sett på som en allerede ferdig *human being*. Kompetansediskursen kan altså åpne for at barns stemme blir sett på som viktig, og dermed får en virkning i fellesskapet, men også for at barna får et for stort ansvar (Eide & Winger, 2006). Et posthumanistisk, ny-materialistisk ståsted åpner derimot for å tenke på barn (og voksne) som verken kompetente eller mangelfulle, men som i stadig tilblivelse i møte med andre mennesker, materialer og verden rundt seg; vi er alle *human becomings*, ”[emerging] through, and as a part of, [our] entangled intra-actions with everything else” (Hultman & Taguchi, 2010, s. 531).

I det samme rommet i barnehagen kan vi både være på jobb med barna, ha avdelingsmøte, og ha foreldremøte, og disse ulike situasjonene legger ulike føringer for hva vi sier og hva vi gjør, eller ikke sier og gjør. På avdelings- og personalmøtene bedyrer vi gjerne at barna må få flere muligheter til å medvirke i alle barnehagens hverdagsaktiviteter, mens vi i den faktiske barnehagehverdagen står i en diskurs om hva som er praktisk gjennomførbart, og fort ender opp med gjøre de fleste beslutningene selv. Taguchi skriver at ”[p]raktikerna, dvs. det vi tillsammans gör og säger, i hop med olika materialiteter i olika rum under vissa specifikt avgränsade och bestämda tider, producerer också betydelser och (diskursiv) mening i vårt tänkande” (2012, s. 10). Dette legger grunnlag for at våre handlinger kan forstås som *materialdiskursive* fenomen, som oppstår i den intra-aksjonen som foregår mellom våre egne kropp, de materielle kroppene rundt oss, og sterke forestillinger i rommet (Taguchi, 2012, s. 16).

Improvisasjon og tilbud

Datamaterialet i dette forskningsprosjektet har vært skaffet til veie gjennom det jeg har valgt å kalle improvisasjonsøkter; barna og den voksne har fått improvisere i samhandling med materialer, og har fått rammer og oppgaver å forholde seg til underveis. Det fins flere måter å forstå improvisasjon på, og i ulike kontekster og for folk med ulike bakgrunner vil det gi ulike assosiasjoner. Improvisasjon knyttes til ulike kunstformer, som musikk, teater og dans, og innen barnehagepedagogikk har begrepet blitt knyttet til lek (Steinsholt & Øksnes, 2003) (Hovik, 2011a), og til måter å ivareta barns medvirkning (Svendsen, 2014) (Myrstad & Sverdrup, 2009, 2011). I den hverdagslige bruken av ordet gir det inntrykk av at man helt uten planlegging kaster seg inn i tilfeldige, uforutsette situasjoner, men en slik forståelse kan være problematisk når en skal snakke om improvisatorisk praksis, enten den er kunstnerisk eller pedagogisk. For det første gir det inntrykk av at improvisasjon er en slags nødløsning, noe man bare hiver sammen fordi man ikke hadde planlagt noe; og for det andre antyder det at det nettopp ikke ligger noe planlegging eller forarbeid bak. Fra min egen erfaring både som danser og danselærer vet jeg at for å improvisere trenger man både forhåndskunnskaper og -ferdigheter; man må kunne sitt håndverk, ha faglig kompetanse, og kjenne til konseptene innenfor sjangeren, enten det er jazz, dans eller pedagogisk praksis, men man må også ”kunne åpne sig intuitivt og sansende for det øyeblik, der vil kaldes frem” (Svendsen, 2014, s. 6). Som pedagoger møter vi hver dag uforutsette situasjoner, som krever at vi analyserer og tolker, og samtidig handler spontant og håndterer situasjonen med følsomhet. Svendsen kaller det en form for situasjonsmusikalitet; det handler om rytme, timing og evnen til å lytte (s. 12). Improvisasjon trenger heller ikke være en noen annenrangs løsning; i både dans, musikk og teater er improvisasjon tvert imot både en egen arbeidsmetode, og et gyldig estetisk uttrykk. Barns lek er også improvisatorisk; i likhet med andre improvisatoriske praksiser, så blir leken til i øyeblikket, men dukker ikke opp fra intet. Barna har øvd seg på å leke, de har med seg kunnskaper og ferdigheter fra tidligere lek, og fra andre situasjoner og opplevelser de har hatt. Innen dansefaget brukes begrepene utforskning og improvisasjon om hverandre. Utforskning er for eksempel vanligere å anvende når det er snakk om å utforske et fysisk, anatomisk materiale som for eksempel ryggradens muligheter for bevegelse, eller ulike måter å falle på (Rustad, 2010), og utforskning er jo nettopp noe som preger barns fysiske omgang med verden.

Når man improviserer sammen med noen, uavhengig om det er i scenekunst, musikk, pedagogisk sammenheng eller lek, så er tilbud en viktig faktor; man må gi og akseptere tilbud, utvide og videreutvikle egne og andres tilbud, og ikke blokkere andres tilbud. Kanskje spesielt i dansekunsten kan man forstå tilbud som kroppslige initiativ, uttrykk eller innspill, og dette kan vi overføre til samspillet mellom barn og voksne (Myrstad & Sverdrup, 2009, 2011). Gjennom agentisk realisme og et intra-aktivt perspektiv, vil jeg i denne oppgaven åpne for at også de fysiske materialene, rommet, og ikke minst diskurser og ulike forståelser, også kommer med, videreutvikler og blokkerer tilbud (mer om dette under teoretisk grunnlag).

1.5 Tidligere forskning

Både tema og forskningsmetode for masterprosjektet mitt har vært sterkt inspirert av Johanne Ilje-Liens forskning og arbeid med å belyse hvordan en vending mot estetiske og kroppslige tegn i barnehagen, kan ha betydning for (spesifikt minoritetspråklige) barns mulighet til medvirkning (2016, 2018, 2019). Hun viser hvordan barnehageansatte bruker kroppslige metoder for å både initiere samspill og svare på barns initiativ, men at de ofte har lite bevissthet om og forståelse av verdien av disse metodene. Ida Pape Pedersen har også skrevet om kropp i barnehageprofesjonen (2019, 2020) og jobber for tiden med Ph.d.-prosjektet ”Pedagogkroppen, en danse-basert studie av barnehagelærerens kroppslige profesjonskunnskap”³. Taguchis (2012) (Hultman & Taguchi, 2010) forståelse og bruk av Karen Barads (2003, 2007) teorier om agentisk realisme og intra-aktivitet i pedagogikken, har vært med på å utvide fokuset mitt til å også inkludere de materielle kroppene.

I scenekunst ser vi som tidligere sagt en vending mot barn og deres deltakelse i scenekunsten som er rettet mot dem. Når det kommer til forskning på dette feltet er spesielt Hovik (2014) en foregangskvinne, og Hovik og Nagel (2011) har skrevet spesielt om deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn. Deltakelse og medskapning kan ses opp mot forståelser av medvirkning, også

³ <https://www.nord.no/no/ansatte/ida-pape-pedersen#&acd=accAboutMe>

i en barnehagesammenheng. Myrstad og Sverdrup (2009, 2011) beskriver improvisatoriske praksiser knyttet til scenekunst for barn, og hvordan disse kan overføres til samspillet mellom barn og voksne i barnehagen, og bidra til å ivareta barns medvirkning. Hernes, Os og Selmer-Olsens (2010) erfaringer fra Klangfugl-prosjektet, og deres holdning til nødvendigheten av kunst og estetiske opplevelser for de yngste barna, har også lagt mye av grunnlaget for min kunstneriske og estetiske praksis.

Kunstner i barnehage var et prosjekt i regi av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, hvor intensjonen var ”å skape gode eksempler på hvordan barnehage og kunstner kan samarbeide for å øke kvaliteten innenfor fagområdet Kunst, kultur og kreativitet” (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2015, s. 5). En skuespiller og en musiker har i hvert sitt prosjekt utforsket interaksjonen mellom kunstner og barn, og i musikerens prosjekt var et av målene for personalet “å ta barn på alvor, ikke undervurdere deres evne som mottakere og medskapere av kunst og kultur” (s. 6). Nettopp barns medvirkning og respekt for deres uttrykk som også jeg er ute etter.

2 Teoretisk og analytisk grunnlag

Jeg nærmer meg altså denne oppgaven fra mitt perspektiv som danser og koreograf, og jeg ønsker at denne rollen skal gjennomsyre arbeidet og forskningen jeg gjør. Og når målet med masterprosjektet har vært å se på hvordan min kunstneriske bakgrunn kan være til inspirasjon og bidra til en pedagogisk praksis som tar barns fysiske uttrykk på alvor, så ”kan det være fruktbart å ta i bruk teoretiske perspektiver som fanger opp kommunikasjonsformer utover det verbale” (Myrstad & Sverdrup, 2009, s. 54). Nettopp derfor benytter jeg meg av kunstbasert forskning, min forståelse av barns fysiske uttrykk som estetisk praksis, og prinsipper fra dans og improvisasjon som teoretisk og analytisk linse når jeg siden fortolker og transformerer datamaterialet. Jeg ønsker også å se på de materielle aktørene og deres betydning for prosessene av med-virkning som oppstår, gjennom et posthumanistisk, ny-materielt perspektiv.

2.1 Dans

I innledningen stilte jeg spørsmål om hvorvidt det var dans da jenta dyttet stolen den dagen i barnehagen. Man kategoriserer gjerne dans som enten scenisk, altså utviklet for å vises for et publikum på en form for scene (Pape, 2016), eller sosial, hvor hovedmålet er å delta sammen med andre, og ikke nødvendigvis vise seg fram (Bakka, 2017). Hun hadde neppe noen intensjon om å danse, noe flere tar til orde for at man må ha, om det skal kalles dans (Rustad, 2013, s. 1) (Bakka, Breder, Lingjærde, Nordseth, 1997, s. 14), og uttrykket var verken scenisk eller spesielt sosialt, men likevel oppfattet jeg det som noe annet enn bare lek eller forflytning. I det øyeblikket opplevde jeg det som dans. Dewey skriver i sitt kanskje mest kjente verk, *Art as Experience* (1934), at kunst er en særegen kvalitet ved menneskelig erfaring, ikke forbeholdt objekter på utstilling i et museum, men som til en viss grad kan være til stede i en hver interaksjon en har med verden. Kunst er en levende prosess som mennesket opplever når en særlig oppmerksomhet og følelse er en del av denne interaksjon, og denne prosessen er ”prefigured in the focused and taut attention of an animal stalking its prey and in the utter absorption of a toddler playing with sand” (Eisner & Powell, 2002, s. 133). Jeg beskrev hendelsen med jenta som en *performance*, et begrep vi ikke nødvendigvis har et godt norsk ord

for; i scenekunst snakker vi om forestillinger eller framføringer, men i følge Schechner (2003, 2006) kan vi finne performance i alle menneskelige handlinger, inkludert lek og hverdagslige aktiviteter. Ens egen oppmerksomhet mot det som allerede skjer, er altså avgjørende for å se den dansen som hele tiden er rundt oss.

”Problemet er at det unyttige og formålsløse ofte gis lav status i vårt samfunn[.] ... Små barns løping, hopping og detting er ikke bare ”tumling” uten mening, men kan også ses på som én av mange måter å skape felles mening på” (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 21). Også Ilje-Lien (2019) beskriver hvordan barnas kroppslige og estetiske uttryksmåter ofte kun ses på som en avgrenset *før-språklig* fase i barns utvikling, og bare aksepteres all den tid barnet ennå ikke kan uttrykke seg verbalt. Å *samtale* er knyttet til en høyere form for intelligent samvær enn det å kun være sammen, og på denne måten kobles kunnskap og kompetanse opp mot den verbaliserte formen for samspill (s. 132). Men flere teoretikere har heldigvis sett på barns lek og fysiske uttrykk, og beskrevet det som estetisk virksomhet. Guss (2003) skriver om de estetiske dimensjonene ved og barns estetiske utvikling gjennom lek, og at konkret atferd i lek kan benyttes som kunstnerisk grunnlag i teateruttrykk (som jeg gjorde i ”Sisyfos”). Hun er nok den teoretikeren som er mest kjent for å trekke linjer mellom barns lek og teater-/dramafaget, og peke på barns dramatiske formgivningskompetanse og lekens estetiske kvaliteter. Mouritsen (1996) skriver hvordan selv barnets gangart er en estetisk utøvelse for barnet; selv om vi alle har en særegen måte å gå på, er gangen kun et middel for å komme oss fra a til å, ”ingen af os *udøver* vores gangart. ... Med børn er det omvendt” (s. 65). Ferdighetene barna utvikler er ikke viktig for dem; for barnet er gangen først og fremst en uttrykks- og samværsform, og dens ”æstetik er ligeså viktig som dens funksjon. ... Det er enkle trin i en gående danseart” (s. 65). Barn beveger seg altså for bevegelsens skyld, nettopp slik Pape (2020) definerer dans i Store Norske Leksikons artikkel, og Hernes, Horn og Reistad (1993) bruker nettopp uttrykket *barnets dans* om små barns kommuniserende bevegelser (s. 20). Dans er å uttrykke med kroppen, barnas hele væremåte er å uttrykke med kroppen.

Hernes, Os og Selmer-Olsen (2010) beskriver hvordan barn formidler gjennom samspill med kroppslig språk, og intuitivt velger virkemidler og uttrykksformer ut fra sine utallige assosiasjoner og impulser; ”[d]ersom en vil forstå barn og barns egen estetiske aktivitet og nærme seg deres måte å skape egen estetisk form, må en blant annet forholde seg til deres lek (s. 124-125)”. Det fins utallige teorier og forståelser av lek; Øksnes (2010) og Sutton-Smith (1997) argumenterer begge for lekens *ambiguity*, eller flertydighet; den lar seg ikke så lett definere. Spesielt Øksnes vil utfordre det hun mener er den ”vanlige” forståelsen av lek; som et pedagogisk redskap, et verktøy for barns utvikling av motoriske og kognitive ferdigheter. Steinsholt og Øksnes (2003) velger å se på leken som en improvisasjon i nuet; i likhet med improvisert musikk eller dans blir den komponert og utført simultant, og den innebærer en risiko, for at noe blir feil, eller ender i kaos. Også barna må ha gehør for å svare på hverandres utspill og tilbud, både kroppslig og verbalt, for å oppnå samspill, og finne flyt og rytme i leken. Hovik (2011) beskriver lek som musisk kommunikasjon, og et ”produktivt møtested mellom kunst og pedagogikk, som gir rom for både barn, kunstnere og forskere” (s. 19). Jeg velger å forholde meg til disse forståelsene, da de også er i tråd med mitt egen syn på lek; som barnas egen improvisatoriske, estetiske praksis, som inneholder muligheter for og øyeblikk av dans. Jeg ønsker også å gi andre som jobber med barn innsikt i lekens estetiske dimensjoner.

Ved å sette nye ord på væremåter i lek, ser vi barnets lek i et nytt lys. ... Hva skal personalet med denne innsikten? Vi får større respekt for hva barn kan! Vi ser tydeligere hva barn får til, hvordan barn inspirerer hverandre og hvor barn trenger impulser til leken (Guss, 2003, s. 56).

Ved å se på barns utforskning som en skapende aktivitet og en kunstnerisk prosess, kan vi begynne å oppdage deres dans. Igjen kan vi se det i sammenheng med begrepet ”ikke-verbal”, og hvordan det avslører en diskurs om at barna mangler noe. Det retter fokus mot det barna ennå ikke kan, deres manglende kompetanser, og dermed manglende mulighet. Ved å bruke dans om deres kroppslige uttrykk flytter man det fokuset mot det inneboende estetiske og løfter det opp til et nivå hvor det må tas på alvor. Det handler om å ha et blikk for dans når man ser på barna, og å

bruke den kroppsligheten vi selv kanskje har glemt, til å danse med dem. ”Den kinestetiske melodien er der hele tiden. Man tenker og agerer[,] ... sanser, føler og *relaterer* gjennom bevegelse” (Østern, 2018, s. 29, min kursivering). Jeg ønsker å løfte fram det estetiske som kan oppstå i samspillet mellom barn, voksne og materialer i barnehagen. Fordi jeg i dette forskningsprosjektet benytter meg av metoder jeg vanligvis bruker i mitt koreografiske virke for å utvikle dans og koreografi, og nettopp fordi jeg ønsker å undersøke hvordan jeg som dansekunstner kan bidra til barnehagehverdagen, velger jeg å se på den kroppslige kommunikasjonen som oppstår i improvisasjonsøktene som dans. I datamaterialet danser både barn, voksne og materialer sammen, og jeg må ha et blikk for dette.

Materialer og rom

I konst, litteratur och musik blir det extra tydligt hur ting, material, ljus, ljud, rum och bokstäver talar med oss, på sätt där vi görs til medskapare av andra verkligheter tillsammans med dem (Taguchi, 2012, s. 39).

Både barn og kunstnere forholder seg til materialer og/eller rom i sin estetiske praksis. Guss skriver at fra ett- til toårsalderen ”er barnets aktiviteter sterkt preget av manipulering av gjenstander, som de utforsker i de helt nære omgivelsene” (2003, s. 29), og disse aktivitetene og denne manipuleringen har altså vært en stor inspirasjonskilde for meg som dansekunstner. I min egen kunstneriske praksis har jeg som sagt blitt mer og mer opptatt av fysisk scenografi som utgangspunkt for koreograf, og dansernes samhandling med det fysiske objektet er ofte like viktig, om ikke viktigere enn dansernes bevegelser. Disse fysiske objektene er ikke bare livløse rekvisitter som ukritisk lar seg bli påvirket av dansernes handling med dem; de er tvert imot produktive, performative agenter eller aktører, selvstendige utøvere, som samhandler og *virker med* danserne, og intra-aktivt bidrar til bevegelsene som oppstår.

Både når man leker og i kunsten, er det et virkemiddel å tillegge fysiske objekter andre egenskaper enn hva de egentlig er ment for; en rull med papir kan bli en trompet eller kikkert, en

gardin en kappe. Fysiske materialer har ulike affordanser eller potensielle funksjoner (Gibson, 1986), og disse potensialene opptrer ofte forskjellig for barn og for voksne. Hopperstad (2013) beskriver blant annet hvordan barn, når de inviteres til å tegne, indirekte inviteres til å forholde seg til papiret som underlag for grafisk uttrykt mening (s. 34), men like gjerne kan finne på andre ting med papiret, som å rulle eller krølle det sammen, eller rive det i stykker. Dette kan virke frustrerende for en barnehageansatt som har en idé om at barna kanskje skal tegne noe fint å ha med hjem til mamma og pappa, eller en forsker som vil se på barns meningsskaping gjennom tegning. Hvordan den voksne møter denne materielle utforskningen vil være avgjørende for hvorvidt barnet får utviklet en helhetlig materialforståelse og -kompetanse, og for barnets opplevelse av at dets initiativ blir tatt på alvor.

I ein tradisjonell norsk barnehage møter barn strukturerte leiker og materialar som er kjøpt inn for å fylla ein bestemt funksjon. Barn vert introduserte for koppestell for at ein skal kunne leike at ein kokar, serverar og et. Dei får tilgang på bilar for at ein skal kunne køyre og parkera og spel for å oppøva konsentrasjon, språk og vente på tur (Halland, 2014, s. 2).

Hva slags materialer og leker som fins i en barnehage vil altså også legge føringer for barn og voksnes handlingsrom og -muligheter, og komme med ulike tilbud. Som voksne kjenner vi til spesifikke objekters tilsiktede formål og konvensjoner, mens barn "undersøker og utforsker omgivelsene og gjenstander rundt seg intuitivt og uten forutgående forståelse" (Kjær, 2019, s. 26). Derfor var det viktig for meg i dette prosjektet å ha "åpne" materialer (Waterhouse, 2013), altså materialer som ikke har en bestemt funksjon, men som åpner for at den som behandler det selv kan tillegge de mening og egenskaper; et superhelt-kostyme kan vanskelig bli noe annet, men et stykke stoff kan både bli en kappe, en dyne, eller et snølandskap. Slik kan materialene være med på å åpne for et mer likestilt rom; de utjevner definisjonsmakten som den voksne ofte sitter med, og de kan være produktive agenter som kommer med tilbud og bidrar til leken og dansen i rommet. Det var også viktig med en viss mengde med materialer, og på denne måten

åpne for at barna, og den voksne, kan "bade" (Halland, 2019) og være i materialet alle sammen, sammen, og på denne måten skape "rom for kroppslige møter på gulvet" (Pedersen, 2020).

Dans handler om å engasjere sansene; i barneforestillingen jeg utviklet i emnet Barnekulturelt, kunstpedagogisk prosjekt skulle ikke barna bare se på, men kroppslig utforske ulike materialer, og kroppslig erfare deres forskjellige teksturer og potensiale for å for eksempel lage lyd. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) sier at barnehagen skal bidra til at barna "har tilgang til ting, rom og materialer som støtter opp om deres lekende og estetiske uttrykksformer" (s. 51). Den understreker også at barna skal få bruke hele kroppen og alle sanser i sine læringsprosesser (s. 22), men hvor ofte foregår ikke for eksempel barnehagens formingssituasjoner nettopp sittende ved et bord? Og gjerne sittende på tripp-trapp-stoler med bøyle for de yngste? Dette legger helt andre føringer enn åpne materialer i et ellers tomt rom, og ikke minst begrenser det barnas mulighet til å velge hvorvidt de vil delta i aktiviteten. Hvordan et rom er utformet og innredet sier noe til barna om hvem de får være i rommet, og inviterer til ulike måter å ta det i bruk (Ilje-Lien, 2020). Barn kan ha et bevisst forhold til et rom, og skape form gjennom å organisere objekter i rommet, ikke ulikt en kunstinstallasjon. Organiseringen og "estetiseringen" av rommet er et uttrykk for barns kreative lek (Gulpinar, Hernes & Winger, 2019, s. 67). Min kunstneriske praksis og materialforståelse gir grunnlag for å drøfte hvordan en slik kunstnerisk, intra-aktiv prosess kan legge til rette for å ivareta barns medvirkning i barnehagen, og hvordan de fysiske materialene og rommene i barnehagen kan bidra i prosesser av med-virkning.

2.2 Improvisasjon

Improvisasjon og kontaktimprovisasjon er selvstendige dansesjangre og scenekunstneriske uttrykk innenfor den postmoderne dansen (Rustad, 2013), som startet opp i USA på 60-tallet som en reaksjon på den moderne dansens strenge idealer. De postmoderne koreografene lagde koreografier med såkalt *pedestrian movement*; hverdagslige, naturlige bevegelser, og kroppen ble selve subjektet i dansen og ikke et instrument for ekspressive metaforer. "Det var sjølve rørsla

som var innholdet” (Bakka et al., 1997, s. 229). To viktige prinsipper for danseimprovisasjon er utforskning, og at man ikke vurderer danserne ut fra om de er gode eller dårlige. Her er man frigjort fra krav om å utføre en bevegelse på en bestemt måte, tvert imot er alle valg man tar riktige og likeverdige, og til og med å stå stille er en gyldig uttrykksmåte. ”Til forskjell fra en normert danseklasse er ikke praksisen rettet mot å beherske stadig vanskelige øvelser, men å kunne jobbe stadig mer kvalitativt og komplekst, ofte innenfor enkle rammer” (Hall, 2016, s. 105). Når man improviserer sammen, skaper deltakerne noe nytt og uforutsett, og dette innebærer en åpenhet for alles innspill, og det forutsettes at alle deltakerne både er i stand til å lytte til de andre, og samtidig bidra aktivt til samspillet (Myrstad & Sverdrup, 2009, 2011). Som vi allerede har vært inne på, kommer disse innspillene til uttrykk gjennom verbale og kroppslige *tilbud*, og for at en improvisasjon skal være vellykket, er det visse ”regler” man må følge:

- 1) ”Yes, and...” – handler om å ta i mot og akseptere utspill medspilleren din kommer med, og intuitivt respondere på øyeblikkets potensielle muligheter ved å videreutvikle tilbudet.
- 2) ”Don’t Write the Script in Your Head” – handler om å frigjøre seg fra sin kontrollerende bevissthet for å nysgjerrig søke etter oppdagelsen av nye muligheter.
- 3) ”Listen to the Group Mind” – handler om det mellommenneskelige potensiale som ligger i den kollektive utviklingen av improvisatoriske ferdigheter, hvor deltakerne i gjensidig samspill skaper noe nytt og uforutsett.

(Sawyer, som brukt i Svendsen, 2014, s. 2).

Tilstedeværelse

Rollelek med barn kan illustrere hvordan man helt enkelt, gjennom en kroppslig og verbal væremåte, tar imot og videreutvikler barns tilbud. Et barn rekker deg en kopp og sier ”Her er kaffen din!”. Du takker, tar imot koppen, holder den opp mot munnen og later som du drikker. Så rekker du koppen tilbake og ber om mer. Leken ville blitt ganske annerledes hvis du kun verbalt fortalte barnet at du tar imot koppen og drikker den, eller hvis du begynte å spørre barnet hvilken farge det var på koppen og hva man gjør med en kopp. I eldre barns rollelek er tilbudene og måten å videreutvikle de på mye tydeligere enn i de yngste barnas kroppslige utforskning. Det krever en helt annen tilstedeværelse for å plukke opp de tilbudene de yngste barna kommer med,

og se hvordan man kan videreutvikle de. Improvisasjonsteori ”gir tilgang til et begrepsapparat knyttet til estetiske uttrykksformer innenfor musikk, dans og drama. Et slikt begrepsapparat kan nettopp være til hjelp for å oppdage de yngste barnas ulike bidrag i samspill” (Myrstad & Sverdrup, 2009, s. 54). Den voksnes evne til å se, tolke og forstå barns kroppslige uttrykk er avgjørende i samspillet med de yngste barna, og i en estetisk praksis med samhandling mellom menneskelige og materielle kropper ”vil forhandling om mening være knyttet til *kroppslige* forslag om hvordan verden kan bebos sammen” (Halle, 2017, s. 122, min kursivering). Tilbud kan utdypes og videreutvikles ved å tilføre noe nytt (indirekte si ”Ja, og...”), eller blokkeres ved at tilbudet blir ignorert eller avvist. Dette hindrer aktiviteten i å utvikle seg til noe nytt. Felles for alle prinsippene er at de altså krever en stor grad av tilstedeværelse; ”[d]et er her og nå ulike innspill fremkommer. Hvordan innspillene mottas, besvares eller følges opp, avgjøres i øyeblikket” (Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 146). Hovik beskriver nærværets betydning i barneteater for de minste, og forskjellen mellom å bare være tilstede, og å faktisk ha nærvær (2011b). Nærvær forutsetter en lyttende oppmerksomhet mot de andre i samme rom som deg, og Pedersen knytter dette bevisste nærværet opp mot barnehagelærerprofesjonens kunnskapsfelt (2020, s. 57), slik det er for kunstnerisk arbeid. Dette gjelder for alle improvisasjonspraksiser, men er kanskje særlig avgjørende innen kontaktimprovisasjon.

Når du kjem inn i eit rom der dei arbeider med kontaktimprovisasjon, legg du merke til *leiken* i arbeidet. Dansarane ramlar og ruller over og under kvarandre, dei tumlar og fell om einannan, og det ser ofte risikabelt ut. ... Ingenting er planlagt eller valt på førehand. Konsentrasjonen er vendt bort frå tilskodaren og mot den andre, mot gruppa eller inn mot sjølve rørsle (Bakka et al., 1997, s. 235, min kursivering).

Kontaktimprovisasjon er en improvisatorisk danseform, som særpreges av at danserne så godt som alltid er i fysisk kontakt med hverandre; det er gjerne en duettform, hvor partnerne improviserer ut fra kontaktpunktet eller kontaktflaten, og ofte bytter på å ta den andres vekt. Det kan være så enkelt som å stå rygg mot rygg og lene seg mot hverandre, men dyktige kontaktimprovisatører kan slenge seg i alle retninger og være trygg på at partneren har dem, så

lenge kontakten opprettholdes, og de kan utøve det så sømløst at den som betrakter kan ha vanskelig for å tro det ikke er koreografert. De lærer seg å ”lese” hverandres kroppslige tegn og vektskifter, og responderer tilsvarende, men dette krever langvarig trening, prøving og feiling. Mye baserer seg på faste øvelser man senere kan bygge videre på, lik en jazzmusiker improviserer over skalaer og tonearter. Det krever også en enorm konsentrasjon om og tilstedeværelse i det man gjør, da et blokkert tilbud kan lede til at man mister partneren sin i gulvet.

Pedagogisk praksis

Jeg tror mange som jobber i barnehage kan peke på situasjoner hvor de metaforisk har mistet partnerne; situasjoner hvor de ikke har vært påkoblet, har reagert spontant på noe barna har gjort og i ettertid sett at de ikke løste situasjonen på en god måte. Det er ikke til å unngå at sånt vil skje i blant, men det viser nettopp hvor viktig tilstedeværelsen, eller nærværet er når man jobber med barn. Improvisasjon kan også sammenlignes med flere pedagogiske måter å forholde seg til barna på. Svendsen (2014) trekker linjer mellom improvisasjon i blant annet jazzmusikk og teater, og pedagogens rolle i barns estetiske prosesser, spesifikt med tanke på å fremme barns eget uttrykk. Heller enn å legge faste planer eller ha et endelig mål man skal komme fram til, kan man legge en løs plan, og ha en ramme for en mer utforskende praksis, hvor prosessen og det eksperimentelle står i fokus. I Svendsens artikkel skriver hun at de tydelig observerte at når man hadde et grundig forarbeid med rammesetting, la det et grunnlag for at pedagogen kunne veksle mellom en aktiv og en mer avventende væremåte, og dermed et skjerpet blikk på barnas eget uttrykk. Det ble et skift fra å skulle nå et bestemt mål, mot en ”erkendelse af og bevidsthed om en anden form for værens tilstand, der kan tilskrives betydning for æstetiske processer” (s. 5), og dermed et større fokus på prosessens egenverdi.

Den voksnes væremåte kan hemme eller fremme barns uttrykk. Bae (2004) kategoriserer samspill som trangt når det stopper barn fra å uttrykke seg, og romslig når det inviterer barn til å uttrykke seg videre.

I romslige mønster fokuserer den voksne på barnet, viser mental *tilstedeværelse* og en lekende holdning, ... stiller få spørsmål (i så fall er de åpne) og gir rom for å kunne gjøre feil. ... Den voksne spiller en viktig rolle, og kan med anerkjennende kommunikasjon og handlinger åpne for både tilnæringsmåter, materialbruk og fortolkningsprosesser. I romslige mønstre kan det synes som den voksnes og barnets posisjon er likeverdige, og de fremstår som partnere (Hernes, 2013, s. 107, min kursivering).

Bae (2004) viser at også ros kan stoppe barnets trang til å uttrykke seg. Mange vil bruke ros for å fremme atferd vi ser på som positive, altså er det en måte å prøve å regulere barns atferd på. Ros formidler en utenfravurdering og et fokus på resultat. Ros er altså ikke udelt positivt, men også en vurdering av barnets uttrykk, en måte å "rettlede" barnet mot uttrykk den voksne anerkjenner. Rosen tilfører heller ikke noe nytt, og vil dermed sette en stopper for et videre improvisatorisk samspill.

2.3 Agentisk realisme

I postmodernistisk tankegang, sosial-konstruktivistiske og sosiokulturelle perspektiv og kvalitative studier er det ontologiske og epistemologiske grunnsynet at virkeligheten blir skapt og/eller konstruert av personer i sosial samhandling (Taguchi, 2012). Sosiale og kulturelle betydninger og diskurser skapes kollektivt, bevisst eller ubevisst, og verden forstås som sosialt og språklig konstruert; kun gjennom å sammen forhandle fram og produsere diskursive betydninger, kan konkrete ting og miljøer gis mening. Den materielle verden er i seg selv passiv og kraftløs; bare menneskene har agens og kraft. Poststrukturell forskning har problematisert dette antroposentriske synet, hvor mennesket blir sett på som utgangspunktet for all kunnskap, og som et autonomt subjekt som er fullstendig avskåret fra sine omgivelser (Hultman & Taguchi, 2010) (Taguchi, 2012) (Barad, 2003, 2007). Barad kritiserer språkets dominans i å konstruere kunnskap, og hvordan ord blir virkeligere for oss enn den materielle virkeligheten ordet representerer (2003). Hennes teori om agentisk realisme er et onto-epistemologisk rammeverk

hvor man ikke kan skille mellom det å være og det å lære eller samle kunnskap; kunnskap skapes i vårt gjensidige avhengighetsforhold med verden, og vi må forsøke å ”forstå världen medan vi erkänner och visar hur vi er en del *av* den kunnskapsskapande processen” (Taguchi, 2012, s. 45). Virkeligheten konstrueres i et komplekst nettverk, der menneskelige, materielle og diskursive faktorer spiller like viktige roller, og ”fokus flyttes fra spørsmål om hvordan språklige beskrivelser korresponderer med virkeligheten, til det som blir til i praksiser, i *gjøren* og i handlinger” (Løkken, 2012, s. 25). Denne ontologien eller virkelighetsoppfatningen legger vekt på selve samarbeidet, samhandlingen og det som oppstår som en effekt av møtet mellom ulike agentiske kropper og diskurser. Materialitet kan utifra dette synet forstås som å ha *agens*, det vil si at den kan få ”sakar att förändras och kan ha konstitueranda kraft i förhållande til mänsklig forståelse och kunnskap” (Taguchi, 2012, s. 12). Agens eller agentskap er ikke lenger forbeholdt mennesket som kropp, men utgjør den kraft som skaper forandring, som også andre (materielle) kropper genererer. ”Ting och material är inta passive instrument eller verktyg som vi människor bestämmer oss för att använda, utan de är aktive medaktörer som samarbetar og samhandlar med oss” (Taguchi, 2012, s. 9).

Ved å desentrere både forskeren og ”forskningssubjektet” som hovedkilde for meningsskaping, og se på tenkningen som vevet sammen med forskningens materialiteter, kan vi oppnå ny erkjennelse og kunnskap (Hultman og Taguchi, 2010). Barads onto-epistemologi åpner nettopp for at forskerens væren ikke kan skilles fra forskningens materielle interessefelt; jeg og mine forskningsdeltakere er ikke uavhengige subjekter, fullstendig avskilt fra våre fysiske omgivelser i forskningsprosjektet. Tvert imot er vi i en stadig sammenflettet tilblivelse; vi kommer ut på den andre siden av forskningsprosjektet forandret, påvirket av hverandre, materialene, rommet, ulike diskurser, våre egne og andres forståelser, og det er nettopp det som ”uppstår, skapas och genom intra-aktionerna *transformeras*” (Taguchi, 2012, s. 31, min kursivering) som er det interessante. Med en slik tenkning vil man ikke lenger kun se verden som en sosial verden, hvor kropper, virkeligheter og materialitet er konstruert gjennom menneskelig språk, meningsskaping og diskurser, men et sted hvor alt, både diskurs og menneskelige og ikke-menneskelige materialiteter, er ”ömsesidigt konstituerande krafter i ständig intra-aktion”. Med en slik tenkning kan man også begynne å se på det empiriske datamaterialet man har samlet inn om

forskningsdeltakerne (bilder, video, loggføringer...) og som skal fortolkes, som i seg selv en konstituerende kraft, ”working upon the researcher as much as the researcher works upon the data” (Hultman & Taguchi, 2010, s. 527). Både forskeren og datamaterialet er likestilte intra-aktive agenter, som gjør noe med den andre samtidig, og som en effekt av denne intra-aksjonen blir vi begge forandret, og vi *blir til*.

2.4 Med-virkning og på-virkning

I 2009 kom evalueringsrapporten ”Alle teller mer - en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart” (Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme & Tholin). Her fremstår medvirkning som et av rammeplanens mest krevende områder å omsette i praksis, nettopp på grunn av sprikende forståelser av begrepet, og de avdekker en oppfatning om at medvirkning ikke er relevant for de yngste barna, at de er ”for små til selvbestemmelse” (Østrem et al., 2009, s. 133). Den ensidige forståelsen av medvirkning som retten til medbestemmelse er noe som problematiseres i litteraturen om emnet (Østrem et al., 2009) (Bae, 2006, 2011) (Eide & Winger, 2006). Denne forståelsen kan også forklare hvorfor de yngste barna ikke ses på som i stand til å medvirke; uten språk kan de ikke uttrykke sine ønsker og ta valg. Fra 2007 til 2011 ledet Berit Bae nettverksprosjektet ”Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv – fokus på de yngste i barnehagen”⁴, og i 2011 kom boken ”Medvirkning i barnehagen - Potensialer i det uforutsette” (Bae, 2011). En viktig teoretisk overbygning for alle delprosjektene var en forståelse av at *medvirkningsprosesser* skjer gjennom deltagelse i ulike typer relasjoner. I analysene begrenses ikke forståelsen av relasjon til det som foregår mellom voksne og barn i barnehagen, men det åpnes for et fokus på ”relasjonen mellom barn, mellom barn og ting/materialitet, mellom voksne og barn, mellom forskere og personale og mellom forskere og barn” (Bae, 2011, s. 10).

⁴ Mer om nettverksprosjektet her:

<https://prosjektbanken.forskningssradet.no/project/FORISS/182864?Kilde=FORISS&distribution=Ar&chart=bar&calType=funding&Sprak=no&sortBy=date&sortOrder=desc&resultCount=30&offset=0&TemaEmne.2=Marin+bioteknologi&source=FORISS&projectId=320724>

En faktor Østrem et al. trekker fram for avgjørende for arbeidet med medvirkning i barnehagen, er ulike forståelser av hva det vi si at barn skal ha medvirkning (2009, s. 126). Før arbeidet med dette prosjektet har jeg først og fremst tenkt på medvirkning som en mulighet de voksne rår over, bestemte enkelthendelser og situasjoner de voksne innlemmer barna i, og jeg tror mange som jobber i barnehage tenker det samme. Men har barnet størst opplevelse av medvirkning når det får lov til å være med å stemme over hvor det skal gå på tur, eller når det på turen tar initiativ til å synge ”Ååh, det er langt å gå” og alle vennene hennes henger seg på? Eller til og med når hun vil bygge et sandslott, og sanda og bøtta gjør akkurat som hun vil? Jeg mener med-virkning også kan skje i situasjoner den voksne ikke er med eller engasjert i; barn virker med hverandre, og de virker med den materielle verden rundt seg. Jeg tror også disse situasjonene kan oppleves like betydningsfulle for barna og gi de en like stor opplevelse av å *virke med*, som når de deltar i en samlingsstund om et tema de er nysgjerrig på. Det intra-aktive perspektivet åpner for å se hvordan materialer, ting, ideer, språk og diskurser også spiller aktive roller i samspillet i barnehagen, og er med i produksjonen av, og kan både bidra til og forhindre, medvirkning (Nyhus, 2018). Med improvisatoriske prinsipper og begreper kan vi si at også fysiske materialer og rom, og diskurser, kommer med *tilbud*. Hvis vi forstår medvirkning, ikke som noe vi voksne gir barna, men som et materialdiskursivt fenomen, en gjensidig prosess mellom ulike aktører, kan det få betydning for hvordan vi jobber med medvirkning i barnehagen.

En annen faktor Østrem et al. trekker fram er ”væremåter og holdninger hos personalet som fremmer barns medvirkning” (s. 126). Jeg har allerede sett på hvordan det å kunne improvisere kan være avgjørende for å delta i både kunstneriske og pedagogiske prosesser. Haugen (2005, s. 49) beskriver en situasjon de fleste som jobber i barnehage kan kjenne seg igjen i: rundt matbordet begynner et av barna å småhoppe i stolen, og én etter én henger de andre barna seg på, til nesten alle barna hopper i stolene sine, mens de ler og smiler til hverandre. Barna virker med hverandre og med stolene, i et lekent, relasjonelt og improvisatorisk fellesskap; de tar imot stolenes og hverandres tilbud, og videreutvikler de. Leken tar brått slutt når en av de voksne sier med skarp stemme at de må holde opp, og sitte rolig. Diskurser om hva som er akseptabel oppførsel rundt matbordet, blokkerer tilbudet og hindrer videre utvikling. Det er lett å tenke at man skal la barna i barnehagen få uttrykke og utfolde seg fritt, men ofte oppstår det spenning

mellom det barna vil gjøre og det vi voksne oppfatter som passende oppførsel. Vi maser om innestemme, at det ikke er lov til å løpe inne, og at vi ser med øynene, ikke med hendene. Men som Røthle (2005) skriver, så appellerer omgivelsene til barns følelser og oppfordrer til bevegelse: ”Barnet blir ikke kjent med omgivelsene ved å registrere tingene, men gjennom å berøre og la seg bli berørt av dem” (s. 114-115). Hvis vi skal ta barnas måte å uttrykke seg, forhandle mening og skape fellesskap på alvor, så må det gjelde i alle situasjonene i barnehagen, ikke bare de vi voksne har lagt opp til. Skal vi virkelig *virke med* barna, må vi ta alle deres tilbud på alvor.

Hvis vi forstår medvirkning som stadige, gjensidige prosesser mellom barn, voksne og materielle kropper, ligger det også en mulighet for å se på på-virkning som en motsats til med-virkning. I Haugens historie virker den voksne *på* barna for å få de til å sitte stille ved bordet, istedenfor å ta imot tilbudet om å *virke med* dem og stolene, og gledesfylt hoppe sammen med dem. Med dette i bakhodet har jeg gjennom mitt prosjekt undersøkt hvordan barnehageansatte kan gi barna en opplevelse av å bli sett og at deres interesser er meningsfulle og har betydning for fellesskapet, gjennom å benytte seg av improvisasjonsprinsipper inspirert av barnas egne kroppslige uttrykksformer. I analyseprosessen har jeg sett etter øyeblikk i datamaterialet, hvor disse prinsippene leder til det jeg oppfatter som med-virkningsprosesser, og hvordan denne kroppslige praksisen kan lede til nye forståelser av, og væremåter som fremmer, barns medvirkning.

3 Metode

Med utgangspunkt i hvordan jeg blant annet arbeidet med ”Og likevel faller det snø”, utarbeidet jeg en metode basert på min egen koreografiske praksis for å generere og samle inn datamateriale. Et lite rom i barnehagen hvor jeg forsket ble tømt for andre leker og utgjorde improvisasjonsrommet; for hvert besøk på avdelingen iscenesatte jeg materialer der, og filmet improvisasjonsøker hvor en ansatt og tre barn undersøkte disse sammen. Gruppen jeg jobbet med har bestått av en pedagogisk medarbeider i barnehagen, heretter kalt Emilie, og Anton, Benedicte og Morten på rundt halvannet år⁵. Det ble til sammen tre slike øker over tre dager, og videodokumentasjonen utgjør til sammen ca 1,5 times opptak. I tillegg til videoobservasjon har jeg også selv deltatt i improvisasjonsøktene, i en observatørrolle inspirert av koreografrollen, og før og etter hver økt gjennomførte jeg refleksjonssamtaler med Emilie. I den andre og tredje økten ga jeg henne oppgaver og rammer hun skulle forholde seg til, for å forsøke å lede henne inn i et mer kroppslig samspill med barna, og gi henne verktøy til å fange opp, tydeliggjøre og videreutvikle deres kroppslige tilbud i møte med materialene. Innholdet i disse øktene var verken fastlagt på forhånd, eller hadde noe bestemt mål, noe som kunne åpne for at både barn og voksne kunne være medskapende og bidra til det som skjedde. I den første økten ba jeg Emilie om å bare la barna utforske materialene og leke som de ville, mens jeg i de påfølgende øktene utfordret henne mer og mer på å møte barna kroppslig, og følge deres initiativ, slik som danserne i ”Og likevel faller det snø”.

3.1 Kunstbasert forskning

Å forske med kunsten er et helt nytt fagfelt for meg, og her støtter jeg meg tungt på Østern og hennes forståelse av hvordan kunstbasert, eller performativ⁶, forskning er et nytt paradigme innen kvalitativ og post-kvalitativ forskning (2017, 2020) (Østern & Letnes, 2017) (Østern,

⁵ Dette er altså ikke deres ekte navn, men navn jeg har gitt dem for å ivareta deres personvern.

⁶ Både *artistic research*, *arts-based research*, *practice-led research*, *art as research*, *ARTography* og *performative research* er begreper innen å forske med kunsten (Østern, 2017, s. 9). I oppgaven bruker jeg først og fremst kunstbasert, da min forskning baserer seg på min kunstneriske praksis, og performativ, da de fleste av mine kilder bruker dette begrepet.

Jusslin, Knudsen, Maapalo & Bjørkøy, 2021). På samme måte som jeg ønsker å utfordre fokuset på verbalspråk i barnehagen, utfordrer kunstbasert forskning verbalspråkets dominans i forskningen, og som barnet, og kunstneren, tar forskeren i bruk ulike modaliteter for å skape mening. I likhet med aksjonsforskning har den kunstneriske forskningen en transformativ karakter; målet er ikke hovedsakelig å beskrive og forklare, men ”forstå, fortolke, peke på meningsskapning, skape aktivitet og bidra til endring” (Østern, 2017, s. 11). Forskerens blikk rettes mot ulikheter i forskningsmaterialet, og forskningen kan skape noe nytt, heller enn å skulle representere en virkelighet som fantes fra før, uavhengig av forskningen (Østern & Letnes, 2017) (Østern 2020) (Østern et al., 2021). Fangen (2010) skriver at ideelt sett bør ikke forskning bare ha som mål å utvikle kunnskap, men også å forbedre situasjonen til menneskene du studerer. Også Østern (2017) trekker fram hvordan mange forskere innenfor kvalitativ forskning er opptatt av å bruke forskning til å oppnå positive endringer i miljøene som blir analysert og forsket på. Jeg har ikke hatt noe mål om et direkte aksjonsprosjekt, men en tanke om at min tilstedeværelse og forskningsprosess kan få den ansatte til å reflektere over egne holdninger, berøre og bevege hennes pedagogiske praksis, og at vi sammen kan utvikle en innsikt i og ny forståelse for den estetiske verdien i de yngste barnas møter med verden. Inspirert av Ilje-Liens (2019) metoder har jeg samarbeidet tett med den ansatte både i gjennomføringen av improvisasjonsøktene, og gjennom å reflektere over handlingene og tankene som oppstår. Kunstbasert forskning kjennetegnes ved at kunstnerisk praksis er sentralt i selve forskningsprosessen; forskningen skjer og forskningsspørsmålet besvares *gjennom* kunst og kunstnerisk praksis, og praktisk utforskning generer (allerede inneboende) kunnskap (Roar, 2016). Mitt forskningsdesign bygger derfor på min koreografiske praksis og arbeidsmåte; jeg har rollen som koreograf, og barna og Emilie er mine dansere. Det kunstneriske legger ikke bare grunnlaget for metoden, men også metodologien; alle valg jeg tar som forsker og hele prosessen fram til en ferdig oppgave vil ta utgangspunkt i mitt kunstneriske virke: hvordan jeg har lagt opp improvisasjonsøktene og reflekssjonssamtalene, teorien jeg benytter, og hvordan jeg analyserer og tolker datamaterialet i etterkant.

Kunstbasert forskning henter ”inspirasjon, begreper, arbeidsmåter og representasjonsformer fra kunststartene” (Vist, 2017, s. 103), og utforsker mulighetene som ligger i ekspressive former og

kunstneriske uttrykk til å synliggjøre andre meningslag enn man kan i verbalbasert kvalitativ forskning. Vist argumenterer spesifikt for å bruke kunstbasert forskning i barnehagen, da den kroppslige, emosjonelle og relasjonelle motivasjonen i kunst nettopp kan være en vei inn for å bedre forstå barns væremåter og kompetanser. ”Barn opplever – fra første stund – mening i de emosjonelle uttrykkene de møter i omsorgspersonenes musikk-, dans- og dramalignende kommunikasjon. ... Den kan også gi forskere unike muligheter til kommunikasjon – *også før språket er på plass*” (s. 113, min kursivering). Kunst åpner for et meningsinnhold som ikke ellers er så lett synlig, og nettopp derfor kan kunst og kunstneriske metoder være en metode både for at den ansatte skal kunne møte og forstå barn, og for at forskeren skal kunne møte og forstå sine forskningsdeltakere, gjennom kroppen og sansene. Kroppsspråk, gester og handlinger, barn og voksnes kroppslige kommunikasjon, gir observerbare data som forskeren kan tolke og analysere. En kunstbasert tilnæringsmetode til kvalitativ forskning kan inspirere et forskningsdesign hvor ”sensitivitet overfor omgivelsene og evne til å bli berørt av tingenes kvaliteter står sentralt” (Vist, 2017, s. 102). Uavhengig hvilken form forskning har, så er det ideelle måtet ”å bidra til ny innsikt gjennom en faglig praksis som kontekstualiseres og formidles til fagfeller og andre interesserte” (Roar, 2016, s. 317), og det er kun ulikheter i ontologiske, epistemologiske og metodologiske utgangspunkt som reflekteres i forskningsstrategier og metodevalg.

Koreografrollen

Det har vært spennende og utfordrende å utforme et kunstbasert forskningsprosjekt. Siden denne metodologien både er så ny og så fri for konkrete metoder og måter å forske på, tok det meg tid å lande og tørre å stå i et virkelig intra-aktivt, kunstbasert prosjekt, samtidig som kvalitative begreper som deltakende observasjon og forforståelse lå og murret i bakhodet. Derfor var jeg lenge usikker på hvilken rolle jeg skulle ha i prosjektet, og hvordan jeg skulle te meg i disse improvisasjonsøktene. Erfaringene jeg hadde gjort fra ”Og likevel faller det snø” viste meg at små barn gjerne trenger en voksenperson de er trygge på for å inngå i utforskende samspill, og det var jo først og fremst samspillet mellom barna, den voksne og materialene jeg ville observere. Etter et seminar vi hadde i vår hvor vi presenterte de foreløpige prosjektene våre for lærere og medstudenter, løsnet det endelig, da en av lærerne mine utfordret meg til å ta det kunstbaserte

helt ut, og kalle meg koreograf. I innledningen reflekterte jeg over den tredelte rollen som kunstner, pedagog og forsker, og hvordan disse tre rollene på ulike vis har påvirket meg og retningen dette prosjektet har tatt. Jeg føler koreografrollen omfatter alle disse tre rollene i sin sammenflettede tilblivelse, og er som sagt en rolle jeg kjenner meg komfortabel i. Helt konkret har det vært min oppgave å iscenesette forskningsøktene, skaffe materialer, instruere utøverne mine, gi de rammer for og inspill til deres improvisasjon, og siden se på datamaterialet, velge ut det interessante og estetiske, og sette det sammen til en ferdig forestilling. I selve økten improviserte jeg ikke aktivt selv, men ble med i samspill og lek med barna, Emilie og materialene når de inviterte meg til det. Jeg vil argumentere for at koreografrollen åpner for en kunstbasert, intra-aktiv forståelse av den observerende forskeren: tilsynelatende mindre aktiv enn de andre forskningsdeltakerne eller utøverne, men like fullt kroppslig tilstede og sammenflettet med det som skjer i rommet, og ment for å komme med innspill og koreografere. Min kroppslige og empatiske tilstedeværelse var en forutsetning for å fange opp og forstå barnas perspektiv. Nettopp ved å være *kroppslig* tilstede, kunne jeg kommunisere *kroppslig* med forskningsdeltakerne mine, og lytte til det som oppsto i vårt *kroppslige* samspill. Mitt *nærvær* var også avgjørende for å kunne improvisere som forsker. Jeg var en del av den sammenflettede tilblivelsen, med barna, Emilie, materialene, rommet, kroppene, diskursene; jeg sto ikke på utsiden, men i nettopp en med-virkningsprosess med de øvrige aktørene. Riktignok står også den kvalitative forskeren på innsiden av forskningsprosessen og påvirker den; derfor er redegjørelse for og refleksjon over egne forforståelser viktig, og dette skjer først og fremst gjennom tenking og skriving. I kunstbasert forskning er derimot den affekterte forskerkroppen både en nødvendighet og en ressurs, ikke en hindring for kunnskapsutviklingen. Forskerens sanser og følelser er vel så viktig som hennes tenkning, akkurat som i kunsten, og forskeren forandrer seg med og er også et resultat av forskningen (Østern et al., 2021). Det å forske med kunsten hviler på kroppslig kunnskap hos både forskeren og forskningsdeltakerne, og handler ofte om formkapende, menings- og mulighetssøkende prosesser (Østern, 2017). Mine observasjoner, og siden mine tolkninger og analyser av disse, vil være preget av min kroppslige og koreografiske kunnskap og (for)forståelse, og det er en styrke, ikke en svakhet.

Dokumentasjon

Johanne Ilje-Liens artikkel ”Å få øye på det tause som blir ”sagt”: En estetisk tilnærming til barns uartikulerte perspektiver” (2019) har vært en stor inspirasjon til masterprosjektet mitt. For å få tilgang til de voksnes kroppslige og estetiske uttrykk i møte med barnas, tilrettela hun leke- og formingssituasjoner med utradisjonelle materialer, observerte og filmet hvordan de voksne kommuniserte og samspilte med barna gjennom deres kontakt og forhandlinger med disse. Deretter snakket hun med de ansatte og hørte på deres refleksjoner over hvordan de oppfattet situasjonen, før hun viste dem filmopptaket og ga dem en ny mulighet til å reflektere over det kroppslige samspillet som oppsto, og som de gjerne ikke hadde tenkt på før de så det igjen. Denne bevisstheten fikk de dermed ta med seg videre i den neste formingsaksjonen. Her kan man trekke linjer både til pedagogisk dokumentasjon (Kristoffersen, 2006) (Taguchi, 2015), og til hvordan man ofte jobber med utvikling av koreografi; man filmer seg selv eller andre som improviserer, og siden ser man på filmen for å kunne trekke ut og gjenskape interessante øyeblikk og lage koreografi. Dette gjør at man kan være hundre prosent tilstede i improvisasjonen, uten å stadig måtte tenke ”Vent, hva gjorde jeg nå? Dette må jeg huske til etterpå”. Både Løkken (2012) og Guss (2003) anbefaler bruk av video for å fange opp det kroppslige ved barns uttrykk og sosiale omgang, og det er jo nettopp de øyeblikkene hvor jeg opplever at alle kroppene i rommet danser sammen jeg er ute etter. Erfaring fra å dokumentere mine egne danseforestillinger viser at både menneskelig og teknologisk svikt kan føre til at dokumentasjonen går tapt eller ikke skjer; minnekort blir fulle, batterier tomme, linsedeksel glemmes å ta av, eller man har ikke slått på kameraet i det hele tatt. Derfor valgte jeg å benytte meg av to kameraer; et håndholdt, og et gopro-kamera festet i en av hyllene på veggen. I tillegg til å sikre at økten ble dokumentert, gjorde gopro-kameraet at jeg sto mer fritt til å legge fra meg det håndholdte og bli med i barnas samspill når de inviterte til det. I gjennomsyn av datamaterialet har gopro-kameraet stort sett klart å fange inn det meste av det som foregikk i rommet, men de gangene barna har oppholdt seg utenfor dets vinkel, har jeg kunnet bruke opptaket fra det håndholdte til å se hva de har gjort. Jeg fikk dessverre ikke tid til å vise Emilie video fra øktene, men brukte eksempler jeg selv hadde sett til å gi henne impulser til videre arbeid. Foruten å notere ned Emilies tanker som kom til uttrykk gjennom refleksjonssamtalen, skrev jeg også ned en liten logg etter hver økt for meg selv. Denne dokumentasjonen av mine

umiddelbare tanker, refleksjoner og følelser har vært en inngang og kilde til mye informasjon, en form for tidlig analyse hvor mange av prosjektets sentrale sider ble utviklet.

Refleksjonssamtaler

I forkant av den første økten hadde jeg en samtale om barns medvirkning, hvordan Emilie opplevde at de jobbet med dette på hennes avdeling, og hennes forståelse av hva barns medvirkning innebærer. Også før den andre og tredje økten la jeg opp til en samtale før vi gikk inn i rommet; jeg tok opp noe av det hun hadde sagt dagen før, og diskuterte det videre, eller jeg la fram noe jeg hadde sett på opptaket fra forrige økt. Både i disse samtalene og underveis i økten kom jeg med innspill til måter hun kunne komme i et mer kroppslig samspill med barna. I etterkant av hver økt hadde vi også en refleksjonssamtale om hennes opplevelse av øktene, øyeblikk hun la spesielt merke til, og tanker om barnas opplevelse. Motivasjonen for disse samtalene handlet om å sammen med henne reflektere over det som oppstod mellom henne, barna og materialene i øktene, og hvordan hun opplevde at mine innspill virket inn på dette samspillet. Samtalene hadde en åpen form; jeg hadde notert noen spørsmål på forhånd, men ga først og fremst Emilie rom for å komme med sine tanker. Dette ga meg tilgang til hennes verbaliserte opplevelse, i tillegg til hennes tolkning og forståelse av barnas opplevelse, som hun kjenner bedre enn meg.

Så langt i denne oppgaven har jeg vært tydelig på mitt eget ståsted når det gjelder dans generelt, og det jeg oppfatter som barnas dans spesielt. Jeg vil også gjøre det tydelig at jeg i løpet av det praktiske prosjektet, aldri brukte ordet dans når jeg snakket med Emilie om det hun og barna gjorde i øktene. Som jeg har vært inne på tidligere så har de fleste et spesifikt bilde av hva dans er, og når barn danser, og jeg tror det ville lagt helt andre føringer for Emilies forståelse av improvisasjonsøktene om jeg hadde beskrevet det hun skulle gjøre som å danse med barna. Hadde prosjektet vart lenger kunne det vært fruktbart å også diskutere hvorvidt hun kunne begynne å se på det hun og barna gjorde, som dans, men i drøftingen vil jeg heller se etter andre måter Emilie begynner å se barnas kroppslige uttrykk som meningsbærende og verdifullt.

Analyse i kunstbasert forskning

A curious word, *data*, as in our work as ... practitioners, educators, and researchers, our collective exploration is a creative endeavor; our data are embodied, our data breathe, dance with presence and possibilities for new learning. Might we come to a new understanding of what it means to collect data, analyze, interpret, and present our findings? (Fels, 2012, s. 53).

Fels beskriver hvordan hun gjennom *performative inquiry* har blitt bevisst disse *stoppene* som oppstår ”when we are surprised or awakened to the moment; we become alert to the suspicion that something else, some other way of being in a relationship or in action, is possible” (2012, s. 53). *Stopp* kan være plutselige øyeblikk av inspirasjon eller innsikt, og kan oppstå både i hverdagslivet og i arbeidet vårt, gjennom for eksempel kreativ lek eller møter med andre, og de åpner for at noe nytt kan oppstå. Det kan være én idé til en danseforestilling, eller en spesielt god formulering til masteroppgaven. De kan ikke planlegges eller produseres, men krever at vi er tilstede(værende), våkne og oppmerksomme, for å ikke gå glipp av de. Fra min egen kunstneriske praksis kjenner jeg godt denne følelsen av plutselig inspirasjon, som tidvis kjennes som en religiøs åpenbaring; møtet med jenta og stolen var et slikt stopp, og lærerens historie om gutten og arkene. Jeg kan ikke rasjonelt forklare hvorfor disse stoppene forekommer når de gjør, eller hva som utløser de, men ved å identifisere disse stoppene som avbryter eller kaster lys over vår praksis eller forståelse, og reflektere over dem, inneholder de ”possibility for new understanding of what we thought we knew. A stop is embodied data” (s. 54). Det ligger altså kunnskap i disse stoppene; *det at vi stopper opp* er grunn til å ta disse plutselige innsiktene på alvor, og performativ utforskning ”embodies [the] mindful attention, creative and improvisational interactions” (s. 51) vi trenger for å lede oppmerksomheten vår mot disse stoppene. Å reflektere over de er en måte å (ut)forske på. Denne utforskningen følger ingen oppskrift eller spesifikk metode, men gir mulighet for å være i kroppslig utforskning med andre gjennom kunstneriske uttrykk, og når et stopp oppstår, responderer vi ”through dialogue, reflection, new choice of action, further inquiry, and creative expression ..., *performing anew*

what we have come to learn, and in doing so, reporting our experience and learning in ways that invite others into sharing the experience” (s. 55, min kursivering). Idéen om stoppet åpner også for en tilnærming til forskning som vi kan kjenne igjen fra kunsten; vi kan ikke forklare hvorfor et kunstverk, et teaterstykke, et dikt eller en danseforestilling treffer oss, vi bare kjenner når det treffer. Man kan oppleve at ordene kommer til kort, og at vi trenger andre uttrykksmåter for å formidle.

Å se gjennom videomaterialet fra sesjonene flere ganger og se det i sammenheng med mine egne feltnotater og kroppslige minner har vært en inngang til kunnskapen som ligger der, da forskerens egne opplevelser og erfaringer, også sanse- og følelsesmessig, kan være en kilde til kunnskapskonstruksjon (Myrstad & Sverdrup, 2016, s. 105). Dette er særlig sant i kunstbasert forskning, hvor man kan oppleve at forskningsprosessen og -oppdagelsene berører; ”[d]ette er karakteristisk for kvalitativ forskning som sådan, men kunsten spiller på multimodale strenger og løfter berøring og provokasjon i forgrunnen” (Østern, 2017, s. 12).

Det analytiske blikket (eller den analytiske kroppen, sansningen) trenger å være oppmerksomt, tilstedeværende, generøst, åpent, langsomt og nøyaktig, fordi det hviler på aesthesis – det estetiske – som åpner for en følelse av berøring. I det analysen ikke lenger kjennes, og gir en følelse av berøring, eller tangerer en estetisk opplevelse, kan man spørre seg om man har gått bort fra det å forske med kunsten (Østern, 2017, s. 22).

Glesne (2012) skriver at analysemetoden man velger henger sammen med forskerens metodologi, mål med forskningen, metode for datainnsamling osv. (s. 183); nettopp derfor vil jeg etablere en kunstbasert analysemetode som ivaretar mitt koreografiske og danseriske perspektiv. Her beveger den kunstbaserte forskningen seg i stor grad vekk fra kvalitativ forskning; en kvalitativ analyse leter etter og produserer (som regel) kategorier, tema og mønstre, og både ser etter og produserer likheter, mens post-kvalitativ, performativ forskning er orientert mot og produserer ”differences that make a difference”, events og tilblivelser (Østern et al., 2021, s. 10). Resultatet av kvalitativ analyse er representasjonelt og prøver å beskrive, forstå og tolke en

eksisterende virkelighet. Resultatene av en performativ analyse er ikke-representasjonell mening; den prøver ikke å beskrive noe som eksisterte på forhånd av eller uavhengig av analysen, og ”all processes in an analysis are understood as new phenomena and new creations in the world” (Østern et al., 2021, s. 14). Personlige og sosiale sider ved forskeren vil ha innflytelse på det som undersøker og oppdages, og ikke minst på hvordan dette re-presenteres. Min kroppslige og koreografiske forståelse legger grunnlag for at jeg ser, tolker og drøfter fra et koreografisk ståsted; koreografi er språket jeg ønsker å uttrykke meg gjennom. Østern (2018) skriver hvordan koreografisk bevegelse kan ”skape sprekker i eksisterende strukturer, frammane nye mønster, nye kvaliteter, utforskning, nye relasjoner, kanskje ny meningsskaping”, og bli et nytt språk.

3.2 Forskningsdesign – koreografisk prosjektarbeid

Både fra et kunstnerisk og et pedagogisk standpunkt fant jeg det naturlig å se på prosjektet som nettopp et koreografisk prosjektarbeid for og med barn. Alice Kjær beskriver hvordan *sanselige* prosjektarbeid for barn kjennetegnes av at barn og voksne får avsatt tid til å ”gå uforstyrret på oppdagelse, undersøke, utforske og fordype seg i et tema *med kroppen og alle sansene*” (2019, s. 10, min kursivering), ikke ulikt min egen prosess rundt å utvikle koreografi til en forestilling. Jeg ønsket nettopp at barna og den voksne skulle ta i bruk kroppen og sansene, og åpne seg for det som kunne skje i møte med materialene. Kjær beskriver at formålene med estetiske prosjektarbeid med barn i barnehagen er å utvide barns erfaringsverden, støtte barns oppmerksomhets- og fordypningsevne, skape fellesskap og relasjoner, bidra til læring og kunnskap om et tema gjennom sanseerfaringer, og sist, men ikke minst: støtte barns deltakelsesevne og selv- og medbestemmelse (2019, s. 16). Gjennom et prosjektarbeid får barna *tid* til å møte og gå på oppdagelsesferd i både kjente og ukjente gjenstander; de får eksperimentere og uttrykke seg med materialene med alle sansene, ta på dem med hender og føtter, gjøre noe med dem, bevege seg i dem og kjenne og føle dem med hele kroppen. Man skaper også et lekemiljø der barna får oppleve at de hører til i et fellesskap, ved å skape et uforstyrret sosialt rom der barn kan imitere og speile seg i hverandres initiativer og lære av hverandre. Jeg vil argumentere for at disse formålene på ingen måte er forbeholdt barna; også de voksne vil få utvidet sin erfaringsverden, delta i et fellesskap, og utvikle relasjoner med barna, og

med materialene. Å jobbe på denne måten legger også grunnlag for et prosjektarbeid hvor fokuset er på selve prosessen, ikke et ferdig produkt. Dette er i tråd med det Bruce skriver om estetisk virksomhet med de yngste barna; at man kan fokusere på det kroppslige uttrykket, deres dans, som kommunikativt og symbolsk i seg selv:

Prinsippene i denne tenkningen er arbeidsformer eller væremåter som bygger på skapende uttrykk der barna blir grepet gjennom sanser og følelser i et samspill med andre, som gir et uttrykksbehov, som igjen gir erkjennelse (Bruce, 2005, s. 162).

Nettopp slik ville jeg legge opp improvisasjonsøktene med Emilie, barna og materialene.

Utvalg

Barnehagehverdagens utfordringer kan velte større lass enn et masterprosjekt, selv når samfunnet ikke har en pandemi å hankes med, og mellom smittevernstiltak, røde nivåer, sykmeldte ansatte, vikarer og utrygge barn ble gjennomføringen av dette prosjektet vanskeligere enn jeg på forhånd hadde regnet med. Jeg endte opp med å måtte gjøre det to ganger, og velger å se på den første gjennomføringen som mer et pilotprosjekt, hvor jeg fikk mulighet til å se hvordan prosjektet kunne gjennomføres på best mulig måte. Jeg ønsket i utgangspunktet å forske i en barnehage med kultur-profil, og startet først opp i den samme barnehagen som jeg hadde gjort ”Og likevel faller det snø” i. Jeg fikk også gjennomført tre økter, men lang tid mellom og en ustødig personal-situasjon gjorde at det ble lite sammenheng og vanskelig å få til en god utvikling av øktene. Da det ble rødt nivå igjen i Oslo i mars, valgte jeg å avslutte, og fikk avtalt med styrer i barnehagen jeg selv jobbet i at når vi var tilbake på gult nivå, så kunne jeg få gjennomføre prosjektet på småbarnsavdelingen der.

Bakgrunn for valg og iscenesettelse av materialer

Som jeg allerede har nevnt, har bruken av fysiske materialer gått som en rød tråd gjennom hele studiet; i emnet MKKSF4010 *Kunstfaglig skapende fordypning* utviklet jeg en soloforestilling kalt "And still the snowflakes fall", hvor jeg jobbet med materialer for å skape et rom å danse i, og jeg tok med meg erfaringene herfra da jeg lagde "Og likevel faller det snø". Jeg har hele veien brukt gjenstander i plast, papir/papp og tekstil. Dette er materialer som mange ting er laget av, de er lette å omforme og påvirke kun med kroppen (sammenlignet med f. eks. tre og metall), papir og plast lager mye lyd, og tekstiler kommer i nesten uendelige varianter og teksturer. Målet for "Og likevel faller det snø" var at materialene skulle innby til utforskning og lek, og lokke barna til å ville utforske landskapet vi hadde skapt i rommet sammen med danserne.

I iscenesettelsen av materialene til improvisasjonsøktene valgte jeg å forholde meg til én type materialer per økt; i den første økta gikk jeg for gjenstander i papp og papir, i økt 2 ulike tekstiler og stoffer, og i økt 3 var plast materialet. Målet med iscenesettelsen var både å skape en slags installasjon som det kunne føle naturlig å tre inn i, og å skape rom for oppdagelser, blant annet ved å gjemme ting under hverandre, og putte ting i og utenfor esker. Generelt var tanken å gi en estetisk impuls til felles utforskning og lek/dans, og skape "et felles meningsgrunnlag for de ordløse samtalene" (Ilje-Lien, 2019, s. 142). Denne måten å jobbe på er også inspirert av måten scenekunst for de yngste ofte er lagt opp; som åpne rom eller installasjoner hvor barna fritt kan utforske scenografi og blir en del av forestillingen (eksempelvis "Mamma Danser" av Teater Fot⁷, "Lumi" av Dalija Acin Thelander⁸, "Toddlerne Rom" av dypwikdans⁹, og min egen forestilling "Og likevel faller det snø").

⁷ <http://teaterfot.no/produksjoner-2/de-rode-skoene-prosjektet/mamma-danser/>

⁸ <https://www.dansenshus.com/forestillinger/lumi>

⁹ <https://dybwikdans.com/toddlerne>

Bakgrunn for valg av dansere

I tillegg til at jeg fascineres av og interesserer meg for de yngste barna i barnehagen og deres kroppslige uttrykk, opplever jeg at også at det er en større forventning til og fokus på at denne gruppen *skal* utvikle talespråk. De ansatte sitter ofte med både politiske og pedagogiske føringer i bakhodet, om barnehagen som språkstimulerende miljø, og deres oppgave med å veilede barnet til verbalspråklighet (Ilje-Lien, 2019). Med mitt prosjekt ønsket jeg å utfordre den voksne til å heller møte barna der de allerede er, og la de lede henne inn i et kroppslig samspill. For å lettere kunne observere dette samspillet, ønsket jeg å jobbe med én voksen og en liten barnegruppe. I følge Østrem et al. (2009) gir mange barnehager uttrykk for at å organisere avdelingen eller basen i mindre barnegrupper, i større grad gir barna mulighet for å være aktive deltakere og ha innflytelse. Dette ”’tvinger’ personalet til å være tett på barna og konsentrert til stede for dem” (s. 131). Jeg har allerede nevnt tilstedeværelse og nærvær som avgjørende faktorer for god improvisasjon. Etter erfaringene fra pilotprosjektet så jeg også viktigheten av ha den samme gruppen gjennom hele prosjektet; når det kom til den voksne var det jo nettopp tanken at hennes samspill skulle utvikle og endre seg fra økt til økt, og det var avgjørende at barna følte seg trygge i situasjonen. Det var lettere å ivareta deres trygghet ved at de hadde en viss forståelse av hva disse øktene gikk ut på.

Improvisasjonsøkter

I den utforskende prosessen til forestillingen ”And still the snowflakes fall” i *Kunstfaglig skapende fordypning*, undersøkte jeg hvordan de ulike materialene kunne inspirere til bevegelse og samhandling. Jeg jobbet til dels alene, men det var øktene jeg hadde sammen med andre, hvor jeg kunne observere hvilke valg de tok i møte med materialene, som var mest inspirerende og spennende. I disse øktene ba jeg de lukke øynene, og mens jeg la utover ulike objekter i samme materiale; papir, plast, eller tekstil, ba jeg de lytte til lydene som oppsto. Da jeg hadde lagt ut alt, fikk de åpne øynene og se på materialene. Jeg ba de merke seg hvilke assosiasjoner som oppsto, og se hva de følte seg dratt mot. Til slutt fikk de røre ved og gjøre som de ville med materialet, eller kanskje heller, hva materialet ville de skulle gjøre. I samtidsdansen blir det stadig mer

vanlig at forestillinger blir skapt av koreografer i samarbeid med danserne; de er medskapende og utvikler bevegelsesmateriale, gjerne gjennom improvisasjon, ved at koreografen setter i gang en impuls hos dem, gir de ulike oppgaver og rammer, observerer og dokumenterer det de gjør, og siden trekker ut det hun finner interessant. Det har også vært en vanlig arbeidsmåte i min egen koreografiske praksis, og den siste tiden har altså fysiske materialer også spilt sin rolle i disse prosessene. På den første øvelsen under utarbeidningen av ”Sisyfos”, fylte jeg studioet vi jobbet i med ulike objekter og ga danserne i oppgave å improvisere med disse. Mye av bevegelsesmaterialet de kom opp med i denne øvelsen, ble med i den ferdige forestillingen. I Ilje-Liens forskning (2019) skriver hun hvordan iscenesettelse av fysiske materialer kan skape ”en estetisk impuls til å utforske og forhandle meningsinnhold sammen” (s. 134). Inspirert av henne, og basert på min egen koreografiske praksis, og arbeidet med både ”And still the snowflakes fall” og ”Og likevel faller det snø”, ønsket jeg å legge opp forskningen i masterprosjektet på samme måte.

Som tidligere beskrevet ville jeg undersøke om jeg med min veiledning kunne lede den ansatte til et mer kroppslig nærvær, og om dette ville ha betydning for om hun i større grad la merke til de utforskende, kunstneriske og danseriske prosessene som allerede er i gang, når barn møter fysiske materialer. Jeg ville også se om hun gjennom å kroppslig engasjere seg i disse prosessene kunne få en forståelse for at dette også er en form for medvirkning. Jeg inviterte Emilie og barna inn i improvisasjonsrommet, og observerte og dokumenterte det de gjorde i møte med materialene som lå der inne, og ga gradvis Emilie rammer og oppgaver som skulle lede henne mot en mer kroppslig praksis. I Cathrine Bull Thorshaugs hovedfagsoppgave beskriver hun en formingstime på folkehøgskolen, hvor elevene hadde fått en oppgave om å tegne to parallelle streker på et ark, og fylle mellomrommet med et mønster. Hun synes det var utrolig hvilket mangfold man fikk og hvor inspirert man ble av en så enkel oppgave. ”Denne opplevelsen åpnet for en erkjennelse om at å motivere for kreativitet gjøres best innenfor klare, strukturerte rammer. Disse rammene har to funksjoner; gi trygghet og inspirere tanken” (2002, s. 8-9). Hun skriver videre at dette også gjelder i undervisningen av kreativ dans; om danserne bare får beskjed om å bevege seg fritt rundt i rommet, kan det virke enten hemmende, eller resultere i at man bare gjentar kjente bevegelsesmønstre. I løpet av prosjektet ble det tydelig for meg hvor viktig det var

å gi helt konkrete oppgaver, og jeg landet på å bruke herming, fordi det er et enkelt improvisatorisk prinsipp, brukt mye i dans. Ved å herme etter en annens bevegelsesmønster, både forsterker og tydeliggjør man det den andre gjør, og man kan bli inspirert til nye måter å bevege seg på¹⁰.

3.3 Etiske vurderinger

Som forskere har vårt arbeid i verden ekte konsekvenser; som kan skape nye realiteter, nye måter å tenke og være på. Dette betyr at vi kan skape nye muligheter for verden rundt oss, men det er også et ansvar. I arbeid med barn er det mange etiske overveielser man må gjøre, ikke minst med tanke på rent praktiske ting som informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering. Forskningsdeltakerne skal beskyttes mot eventuelle belastninger, og skal få utfyllende informasjon om forskningsprosjektet før de eventuelt samtykker i å delta. Prosjektet ble forhåndsgodkjent av Norsk Senter for Databehandling (NSD), og foreldrenes samtykke ble innhentet. Oppbevaringen og bruken av videodokumentasjonen har skjedd i tråd med retningslinjene fra NSD, og de involverte i prosjektet fikk utfyllende informasjon om dette (se vedlegg: informasjonsskriv og samtykkeskjema, og vurdering fra NSD). Av hensyn til deltagerens personvern har jeg gitt alle fiktive navn slik at opplysninger som her er gitt, ikke kan knyttes opp mot verken enkeltindivider eller barnehagetilhørighet. I bildene som er brukt er ansikt og eventuelle andre identifiserbare kjennetegn sensurert.

Barnehageforskningen i Norge er et splittet fagområde, mellom pedagoger som trekker fram barndommens og lekens egenverdi og støtter seg til en sterk tradisjon for kvalitativ, fortolkende forskning, og de som på den andre siden ønsker å blant annet måle barns prestasjoner og måloppnåelser gjennom kvantitativ forskning (Time & Belgaux, 2017). I dette landskapet har posthumanister og nymaterialister som Reinertsen og Otterstad begynt å gå opp nye stier; de har sammen vært redaktører for boka ”Metodefestival og øyeblikksrealisme”, hvor flere norske forskere har bidratt med artikler hvor de reflekterer og tenker nytt om forskningsmetoder

¹⁰ For en oversikt over innholdet i øktene, materialene som ble brukt, og tema som ble tatt opp i refleksjonssamtalene, se vedlegg.

(Otterstad & Reinertsen, 2015), og Reinertsen har uttalt at de ”ønsker å ta på alvor hvor komplekst livet i barnehagen er og hvor mye forskjellig som spiller inn” (i Time & Belgeaux, 2017). Hun er spesielt opptatt av at hun føler hun ikke har et godt nok språk for å snakke om forskning i barnehager, og forstå barn som ikke snakker. ”Utviklingen som har funnet sted i humaniora og kvalitativ samfunnsforskning de siste tretti årene har, særlig takket være postkolonial og feministisk kritikk, nettopp stilt spørsmål til hvem og hva som blir hørt og sett i samfunnet og vitenskapen” (Roar, 2016, s. 315-316). Målet med min forskning er jo nettopp å utvikle en barnehagepedagogikk som tar barns ulike uttrykksmåter på alvor, og å gi barnehageansatte nye verktøy for å høre og se de yngste barna, noe man forhåpentligvis kan se på som et etisk mål. Løkken skriver hvordan det over de offisielle forskningsetiske retningslinjene ”står et mål om det gode, som vi for eksempel kan omsette til forskningens ansvar for å bidra til et godt samfunn og rettferdige institusjoner” (Løkken, 2012, s. 113). Dette henger også sammen med hvordan det i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) står at et etisk perspektiv skal ligge til grunn ved dokumentasjon av barnegruppen og enkeltbarn (s. 39). Men selv om målet for forskningen er etisk holdbart, har jeg likevel et ansvar for at mine forskningsdeltakere føler seg trygge og ivaretatt i selve forskningssituasjonen. Spesielt videodokumentasjon av små barn, krever en særskilt varsomhet. I tråd med mitt eget forskningsprosjekt vet jeg at barna kroppslig kan uttrykke eventuelt ubehag og usikkerhet, og at jeg måtte være lydhøre for slike uttrykk, om de skulle komme. Dette sier også Løkken (2012) om sitt forskningsprosjekt hvor hun filmet små barn i barnehagen; ”[m]itt eget kroppslige ubehag i situasjoner som så ut til å være ubehagelige for barna, vise seg å være et godt barometer for om jeg skulle slå av kameraet ... eller ikke” (s. 112). Jeg anså improvisasjonsøktene som gledesfylte for barna, og når de ble utrygge eller lei seg, hadde de lett tilgang til en voksen de kjente godt.

En annen etisk avveining jeg måtte gjøre, gjaldt Emilies sårbarhet i det som var en relativt ny og ukjent situasjon for henne. Det kan være skummelt å kanskje føle at man blir observert og vurdert, spesielt i en situasjon man ikke selv har hundre prosent kontroll over. Samtidig ligger det nettopp i improvisasjonens natur at man ikke vurderer om noen er gode eller dårlige. Mitt mål med prosjektet har ikke vært å vifte med pekefingeren og påpeke det barnehageansatte gjør feil, men å forstyrre rådende oppfatninger og måter å tenke på, komme fram til nye forståelser,

og gjøre den ansatte bevisst på verktøy hun allerede har, ved å tilby alternativer til den vanlige praksisen. Og som Ilje-Lien (2019) skriver rundt hennes egne etiske avveininger i sitt prosjekt, så var det et ”nødvendig metodologisk grep for å skape et forhandlingsrom for en gruppe barn som sjelden blir hørt” (s. 136). I kjente situasjoner (som forming ved et bord) ligger det føringer, og den voksne sitter gjerne i en maktposisjon over barnet. Ved å la øktene være åpne og ikke ha et uttalt mål, åpner man for å likestille barna og den voksne, og for å tillegge barnas særegne uttrykk og væremåte betydning. Verken den voksne eller barna vet hva som venter når de kommer inn i rommet. Heller ikke jeg vet hva som kommer til å skje. Jeg hadde også hele veien tett dialog med Emilie; både før, under og i etterkant av gjennomføringen, og hun har uttrykt at det har vært en spennende, morsom og lærerik prosess å være en del av. Medvirkning er en etisk praksis, og som Østrem et al. (2009) skriver, så er den avhengig av personalets holdninger og væremåter, og det er gjennom bevisstgjøring at vi har ”mulighet til endring, redigering eller fornying av vår egen praksis” (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 42).

Skal barn i barnehagen få mulighet til å medvirke, betyr det at vi som er voksne må tørre å slippe kontrollen. Vi må tørre å ta innover oss det barna formidler gjennom verbale og kroppslige uttrykk[...] ... Vi må tørre å stå sammen med dem i prosesser som vi ikke vet eller kan måle utfallet av. Det handler om å ivareta et fellesskap der alle har en ”stemme” og blir sett og lyttet til (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 37).

Etikk i posthumanistisk, kunstbasert forskning

En ikke-antroposentrisk og posthumanistisk tenkemåte som legger vekt på forbindelser, møter hendelser og intra-aktivitet mellom alle typer kropper (både menneskelige og materielle), er nødvendig for å skape en mer etisk holdbar kunnskap om oss selv (Barad, 2003, 2007) (Taguchi, 2012). Denne tenkemåten setter spørsmålstegn ved forenklet dikotomi, dualisme og motsetninger, som teori-praksis, barn-voksne, mennesker-materialer, og den utfordrer den voksnes maktposisjon og tanken om at barn kan kategoriseres og klassifiseres. I stedet åpner den for at mennesker (inkludert barn!), relasjoner og kontekster er komplekse sammenfiltringer, og viser at

pedagogiske valg må tas med hensyn til dette. Og den kunstbaserte forskningen er særlig egnet til å adressere ”complex and often subtle interactions and ... provides an image of those interactions in ways that make them noticeable” (Barone & Eisner, 2012, s. 3).

Kunstbasert forskning kan ikke evalueres ut fra de vanlige kriteriene kvalitativ forskning evalueres ut fra – kredibilitet, reliabilitet, validitet – da disse nettopp forutsetter et dualistisk perspektiv på forskeren og det som forskes på (Østern et al., 2021). Den kunstbaserte forskeren søker ikke å representere verden og presentere noe som allerede eksisterte forut for forskningen, men å produsere ny innsikt og situert kunnskap gjennom å engasjere seg og samhandle med verden. Kunstbasert forskning åpner for å ta i bruk ulike modaliteter, og skaper en pluralisme som forskningsfeltet har godt av. Denne pluralismen og kompleksiteten er nettopp hvorfor kunstbasert forskning kan ses på som troverdig, fordi kunstnerisk metode forutsetter et åpent sinn, hvor nye veier og oppdagelser er mulig, hvor ingenting er selvsagt eller gitt på forhånd (Østern et al., 2021). Generalisering er utenkelig, da forskningen er uforutsigbar, kompleks og i stadig tilblivelse med omverdenen, men ved å tydeliggjøre sitt teoretiske perspektiv, kan man situere seg og gå i dialog med eksisterende forskning.

4 Analyse

Kunstbasert forskning tar i bruk i de ekspressive kvaliteter som ligger i kunstnerisk form for å uttrykke og formidle mening; med form menes hvordan ulike modaliteter som tale, musikk og visuelle virkemidler virker sammen ”to express ideas and qualities that would otherwise be inaccessible to language alone” (Barone & Eisner, 2012, s. xiii). Innholdet og formen må ses i sammenheng; i en kunstbasert tilnærming kan datamaterialet transformeres, og på denne måten analyseres, gjennom kunstneriske uttrykksformer, som drama, poesi eller dans (Glesne, 2016). Gjennom performativ re-presentasjon av kunnskapen man har tilegnet seg, ønsker man at også leseren skal oppleve et (eller flere) stopp, stille spørsmål, gjøre oppdagelser, og gjennom aktiv deltakelse ta del i den innsikten og kunnskapen som blir tilbudt (Fels, 2016). Å kun bruke verbale eller skriftlige uttrykk kan redusere forskningens evne til å berøre. Østern og hennes medforfattere av artikkelen ”A performative paradigm for post-qualitative inquiry” (Østern et al., 2020) beskriver hvordan de alle slet med den kvalitative forskningens begrensninger, og at dette virkelig nådde et klimaks da det kom til analyseprosessen av deres forskningsarbeid. Også jeg kjente på en frustrasjon over å skulle ”analysere” datamaterialet og presentere dette skriftlig, fordi det snakket så tydelig til meg og kommuniserte sine funn bare i seg selv. Jeg skulle gjerne faktisk *uttrykt meg gjennom dans*, koreografert en fysisk forestilling basert på datamaterialet, og presentert den som både analyse og funn i denne oppgaven, men en masteroppgave må fortsatt følge visse retningslinjer og ha en bestemt mengde ord for å bli godkjent. Heldigvis åpner min kunstbaserte metodologi for at dette ikke må skje på tradisjonelt vis, men at jeg kan ha en performativ tilnærming til ”languaging” (Østern et al., 2021, s. 2); jeg kan *språke* forskningen min på nye måter, gjennom koreografisk bevegelse. Skrivning er tross alt også et skapende arbeid, og kan forstås som kroppslig, performativ og materialdiskursiv (Løkken, 2012, s. 24); teksten blir til i intra-aksjon med forskningens øvrige materialiteter. Uavhengig av analysemetode velger man seg ut fra datamaterialet en ”fortelling” man vil fortelle leseren, og man må skape en litterær form som best formidler denne fortellingen (Glesne, 2016). Selve det å skrive vil også stimulere nye tanker og forbindelser; ”måter å skrive på, så vel som andre (for eksempel visuelle) former for presentasjon, er grunnleggende analytisk” (Løkken, 2012, s. 82). Jeg har latt meg inspirere av narrativ analyse, hvor en konstruerer fortellinger på bakgrunn av handlinger og hendelser, og tar utgangspunkt i menneskets evne til å strukturere opplevelser i denne formen (Polkinghorne

1995). Med min koreografiske bakgrunn, tar jeg utgangspunkt i min evne til å bearbeide og sette sammen bevegelser til en forestilling som også beveger, samtidig som den gjengir og formidler de funnene jeg ser i forskningsmaterialet.

4.1 Koreografisk analyse

Østern (2017) skriver hvordan forskningsmaterialet, både i kunstbasert og kvalitativ forskning, opptrer som en egenrådig aktør. Det er ikke bare forskeren som har makt over materialet; materialet har også makt over forskeren, er performativt og kommer med tilbud. ”Analysefasen handler likevel om på ett eller annet vis å sortere i materialet, redusere mengden av forskningsmateriale og argumentere – kunstnerisk, multimodalt og skriftlig – for de resultater som vokser fram” (s. 21). Da jeg begynte å se gjennom videomateriale i etterkant av improvisasjonsøktene, prøvde jeg først å transkribere absolutt alt som skjedde; alt som ble sagt, og alt hva de fire danserne gjorde til en hver tid. Det ble fort tydelig at dette ble en altfor omfattende oppgave, og jeg returnerte til koreografrollen og hvordan jeg bruker videomateriale av improvisasjon når jeg utvikler koreografi til forestillinger: jeg merker meg og velger ut bevegelsessekvenser jeg finner interessante, som på et eller annet vis berører eller jeg ser et potensiale i, uten å tenke for mye over hvorfor. Sekvenser som får meg til å *stoppe opp*, og som inneholder muligheter for noe nytt. Deretter tar jeg disse sekvensene, bearbeider de og setter de sammen til koreografi. Jeg så rett og slett på datamaterialet med et blikk for dans; jeg improviserte med datamaterialet, tok imot dets tilbud og videreutviklet de. ”[T]he choreographer analyzes the observed world, has a motional response, and interprets and rearranges the world through motion” (Blumenfeld-Jones, 2008, s. 177). En koreografs oppgave er å sette sammen en koreografi som gir publikum en forståelse for tankene og synspunktene som ligger bak forestillingen som presenteres.

Formålet med min analyse er å få innsikt i hvordan improvisatoriske prinsipper og Emilies kroppslige møte med barna har betydning for medvirkningsprosesser, og vise hvordan min veiledning har lagt grunnlag for en endring av Emilies forståelser og praksis. Jeg har valgt

sekvenser fra datamaterialet som synliggjør dette i form av *bevegelser*. Halle beskriver hvordan det utfordrende med kunstbaserte forskningsprosesser, er å beskrive de med ord; ”[k]unnskapen er først og fremst kroppslig perseptuell, og mening, identitet og vaner uttrykkes gjennom mange språk som bevegelse, lyd, puls og rytme” (2017, s. 125). Ved å kalle eksemplene for bevegelser prøver jeg å holde på det kroppslige aspektet. Ordet viser også til de sentrale sidene ved denne undersøkelsen: de kroppslige bevegelsene/dansen, og hvordan den berører og beveger de involverte. Bevegelse viser også til forflytning, endring og utvikling. De ulike bevegelsene representerer ulike *stopp* i min forskning, øyeblikk som inneholder muligheter for å oppdage noe nytt. For å ivareta det kunstneriske perspektivet, har jeg valgt å utforme en form for koreografisk analyse, hvor jeg koreograferer og setter disse bevegelsene sammen til en skriftlig danseforestilling, og hvor jeg håper ”publikum” vil oppleve sine egne stopp og gjøre seg sine egne tanker om hva forestillingen prøver å si.

Slik kan det å engasjere seg koreografisk, å engasjere seg oppmerksomt lyttende i bevegelse mot andres bevegelse og mot bevegelser i verden, være en måte å tenke, agere og engasjere seg i verden. En *koreografisk* tilnærming, der bevegelse og en orientering mot *forståelse gjennom bevegelse* står sentralt, aktiverer lytting, engasjement og oppmerksomhet mot andre kropper, situasjoner, kontekster, materialer, strukturer og mot samfunn (Østern, 2018, s. 29, min kursivering).

Bevegelsene jeg formulerer gjengir ikke nødvendigvis nøyaktig hva som akkurat skjedde i det aktuelle øyeblikket i økten, men er koreografert til å ivareta det vesentlige, samtidig som det uttrykker det jeg opplevde, og det jeg ønsker å formidle. Hovedkjernen er likevel det barna og Emilie faktisk gjorde, uten noen videre kunstnerisk ”utsmykning” fra min side, da jeg nettopp anser deres naturlige bevegelser og kroppslige lek som dans nok i seg selv. I mangel på gode måter å faktisk gjengi bevegelse skriftlig¹¹, supplerer jeg teksten jeg utformer med stillbilder fra

¹¹ Det fins notasjonssystemer for koreografi - mest kjent er kanskje Rudolf Labans (<https://user.uni-frankfurt.de/~griesbec/LABANE.HTML>) - men de er komplekse, krever en mengde forkunnskaper for å lese, og jeg vurderer de ikke som anvendelige for denne oppgaven. Video er mitt foretrukne verktøy for å dokumentere koreografi.

video-opptaket, som jeg har beskåret for å fokusere på de bevegelsene jeg har stoppet ved og trukket ut som viktige. De som forteller min historie og utgjør min forestilling. Blumenfeld-Jones skriver hvordan koreografen gjenskaper scener, ”not to represent experience but to find aesthetic insight about the experience that is different from other sorts of insights” (2008, s. 176). I bilder ligger det en kommunikativ kraft, som til dels kan være en erstatning for den fysiske dansen jeg ikke får vist. Også når man lager faktiske danseforestillinger, benytter man seg ofte også av fotografier og stillbilder, for å kommunisere ut til publikum, blant annet på plakater og i sosiale media, og det skrives beskrivende tekster til hjemmesider og lignende. Når jeg selv har satt opp forestillinger har jeg laget et program jeg har delt ut, med både konkret informasjon om hvilke dansere som er med og musikken som brukes, og om inspirasjonskilder og tema for forestillingen. Noen ganger har dette vært presentert som en utfyllende og beskrivende tekst, andre ganger har jeg bare brukt et dikt eller sitat som – istedenfor å presentere *mine* tanker om forestillingen – kan sette i gang publikums egne tankeprosesser. I en masteroppgave kan ikke analysen stå og snakke for seg selv, så i løpet av forestillingen tar vi pauser hvor vi ”leser fra programmet”; her vil jeg komme inn med min drøfting av bevegelsene og hvilken kunnskap jeg mener ligger i dem. Men jeg vil utfordre deg som leser/publikum til å virkelig stoppe opp ved bevegelsene jeg formulerer og bildene som følger med, og selv forsøke å lytte etter hva de sier. Se etter dansen! Se hvordan Emilie, barna og materialene virker med hverandre. Disse bevegelsene og forestillingen jeg utarbeider, viser hvordan Emilie, med enkle improvisatoriske grep som herming og mottak av tilbud, innlemmes i den gjensidige prosessen av med-virkning som barna og materialene er i, og åpner for at hun heller enn å verbalt på-virke barna, kan kroppslig virke *med* dem. Dette danner grunnlag for analyse og drøfting med mål om å besvare problemstillingen og forskningsspørsmål knyttet til den.

4.2 Forestillingen ”Å møte barnas dans”

Fra programmet:

Koreograf

Karen Hammervik Flø

Medskapende dansere og deres rolle

Emilie (pedagogisk medarbeider)

Benedicte (barn)

Anton (barn)

Morten (barn)

Andre medvirkende aktører (et utvalg)

Et lite rom med dør, vindu, radiator, lysbryter og bokhyller montert på veggen; materialer i papp, papir, tekstil og plast; diskurser om barn, barnehage og pedagogiske mål; ulike forståelser av medvirkning.

Forestillingen består av tre akter, og hver akt utspiller seg på hvert sitt tablå: papir-tablået, tekstil-tablået og plast-tablået. Hver akt har også ulike regler for hvordan samspillet skal være.

På papir-tablået i første akt står danserne fritt til å improvisere som de vil. På tekstil-tablået i andre akt har Emilie blitt instruert i å bli med på barnas lek, og helt spesifikt å herme etter hva de finner på i møte med materialene. På plast-tablået i tredje akt skal hun også si så lite som mulig.

På hver av de tre tablåene sitter koreografen og observerer. Hun vil ikke invitere til samspill, men svarer på barnas invitasjon til samspill ved å herme etter dem.

I pausen mellom aktene leser vi fra programmet, hvor aktens innhold drøftes av koreografen og ses i lys av Emilies refleksjoner.

Første akt – På papir-tablået

De fire danserne entrer papir-tablået, ser undrende og forventningsfullt på installasjonen av banankasser og papirbåter som er satt opp. Emilie setter seg ned, og de tre andre samler seg rundt henne; Benedicte setter seg ned ved siden av, Morten lener seg på ryggen hennes, og Anton kommer rundt foran henne, liksom rygger mot henne, og Emilie tar han på fanget.



Bevegelse – Hørt på papir-tablået

”Hva er det for noe, Benedicte? Morten, hva er det for noe? Hvilken farge er det? Ja, er det grønn? Er det båt? Nei, er det fly? (”Fly!” utbryter Morten, og kaster båten han holder i lufta) Hva er det Morten, klarer du å se hva det er?”

”Hva er det? Er det båt? Hvilken farge er det på den? Hvilken farge er det på den? Det er *blå*. Er den også blå? Ser du noen andre her og? Som ikke er blå? Hva er det for noe? Kano? Ok. Hvilken farge er det på kanoen? Ja! Kanon eller kano? ... Hva er det oppi her? Ja, hva er det oppi her? Kan du fortelle meg hva som er oppi her? Hva er dét for noe? Benedicte? Er dét Benedicte, nei... Hva er dette for noe? Er det mat? Neei... Kan ikke spise det. Skal Emilie spise det? Nei... Hva fant du? Hva er dét for noe? Er det en hatt? Er det ikke en hatt? Nei? ... Ja, hva er dét? Men se her da. Oi!”

”Oi. Oioioi. Benedicte, hvilken farge er det her for noe? Er det båt, fargen båt? Men *båten* har en farge. Er dette rød? Blå? Hvilken farge er det på dén da? Det er blå, ja. Og dén da? Den er blå også? Er alle tre blå? Ja... Oi. Er det båt oppi her?”

”Var det gøy? Oi! Hva er det dere kaster? Hva kaster du, Morten? Benedicte, Benedicte, hva er dét? Er det båt? Oi! Hva er dét for noe? Er det båt? Hva kan man gjøre med båten? Morten, hva kan man gjøre med båten? Kan man seile med den?”

/

”Det regner!” sier Emilie mens de kaster båter i luften.

/

”Så fin, hvilken farge er det på den? Er det din? Ja, hvilken farge er det på den? Er det blå? Jeg tror det er *rosa*. Her har du tre forskjellige, Benedicte.”

”Eeen... Skal vi telle? Oi, telte du til *fem*, wow. Prøver du å telle? Kan du telle, Anton? Vil du telle? Ja? Kan du telle en gang til? Morten, kan du telle en gang til? Oi, til *ti*?”

(”Det regner!” utbryter Morten) ”Hva regner det?”

”Hva gjør du? Hvor sitter du hen? Hvor er det du sitter? Hva gjør Benedicte nå? Hva gjør Benedicte? (Benedicte går ut av kassen hun sitter i) Skulle du sykle, eller skulle du ro? Ro, hvordan ror man? Hva sier du? Hva er dét for noe, Benedicte? Er det båt ja! Kult, skulle du sette deg i båten din? Vil du ikke? Hvordan ror man? Du, Benedicte sa det her er en båt (”Det regner!” svarer Morten). Hva er det her for noe, Benedicte? Er det en båt ja. Nei? Morten, hva er dét for noe? Er det båt? Kult, skal du sette deg i båten? Forsiktig! Så du ikke velter! Og faller ned i vannet. Skal du gå opp i båten din? Og så må du finne årene dine. For du skal ro, hvordan ror man? Vise Emilie, hvordan ror man?”

”Se hva Emilie skal gjøre nå. Skal vi sette dem i én farge? Litt hver for seg? Sånn. Blå der. Se, kanskje vi kan sette de små båtene i de store? Skal vi gjøre det? Skal vi sette blå inn her? Blå inn her? Benedicte, klarer du å finne blå? Ja, men Benedicte, Benedicte, det *her* er blå. Kan dere putte de blå oppi? Ok, hvor er de rosa? Hvor er de rosa båtene? Kan du finne de rosa båtene? Morten, hvor er de rosa? Skal vi putte alle rosa oppi der? Var det rosa?”

”Hva er dét for noe? Hva er dét? Morten, hva er dét for noe? Oi! Er dét båt? Er det båt? Morten, er det båt? Oi! Benedicte, er dette båt? Hva er det? Hva er dette for noe? Oi, oi, oi, så gøy. Morten, hva er det her for noe? Hva har du funnet, Morten; hva har du og Anton funnet? Hva er det?” (”Regner!” svarer Morten. ”Regner!” utbryter Anton).

Bevegelse – Ro, ro

Benedicte begynner å vifte med armene, kommer bort til Emilie, sier ”ro, ro”. Emilie spør om de skal synge, tar henne på fanget og sier ”Da kan vi ro”.

Emilie vugger fram og tilbake med Benedicte på fanget, mens hun gjør ro-bevegelser.

”Ro, ro, ro din båt

Ta din åre fatt.

Vuggende, vuggende, vuggende, vuggende

Over Kattegat”

”-gatt!” sier Morten avsluttende.

”Kult Benedicte, du ville ro!”

Barna setter seg i hver sin kasse.

Emilie spør ”hvordan ror man?”

Benedicte svarer ”Ro, ro til fiskeskjær, mange fisker får vi der...”

Morten og Anton gjør ro-bevegelser med armene.



Morten reiser seg, plukker opp noen båter og kaster i luften. "Det regner!". På vei ut av kassen ramler han. Emilie spør om han ramla uti vannet, og sier han må svømme. Morten legger seg ned og begynner å krabbe gjennom båtene.



Bevegelse – løping

Morten begynner å løpe. Benedicte blir med. Emilie ser på, spør ”Hva gjør du?”; hun ser på Anton og spør ”Hva gjør de?”. Hun begynner å heie; ”Heia, heia, heia!”.

Morten faller, Benedicte løper nesten inn i han. ”Ops, kræs!” sier Emilie.

Emilie ser på Anton. ”Vil du også være med? Ja? 1, 2, 3! Klar ferdig gå! Heia, heia, heia!”

Morten, Benedicte og Anton løper gjennom båtene.

Bevegelse – banankasse



Bevegelse – koreografen inviteres

Morten begynner å hente båter som han gir meg, og jeg legger de ned foran meg på en rekke. Benedicte kommer bort, plukker opp en og gir meg. Jeg plukker opp en og gir henne. Hun plukker opp en til. Jeg plukker opp en til. Hun begynner å riste på sine to. Jeg begynner å riste på mine to. De lager lyd. Morten ser oss, plukker opp en båt, rister på den som for å teste den, plukker opp en til, går bort til oss og begynner å riste sammen med oss.

Første pause

Jeg vil drøfte hvordan vi kan forstå det som skjer i denne første akten ut fra det improvisatoriske prinsippet om tilbud, blant annet ved å se på de tre reglene vi etablerte i teori-kapittelet:

- 1) "Yes, and..."
- 2) "Don't Write the Script in Your Head"
- 3) "Listen to the Group Mind"

Jeg gjorde meg tidlig opp en tanke om at barn og voksne både kommer med og svarer på hverandres og materialenes tilbud, men at det er en skjevfordeling når det kommer til hvem sine tilbud som blir tatt imot og videreutviklet. Både i pilotprosjektet og hovedgjennomføringen av prosjektet, så jeg en tydelig tendens til at den voksne ønsket å "lade" materialene (Halland, 2019, s. 47), blant annet ved å flytte og arrangere de, late som de var andre ting enn de var, og vise barna mulighetene som lå i dem. Emilie brukte materialene til å komme med tilbud, men den voksnes forståelser av materialenes tilbud er annerledes enn barnas; den voksne ser først og fremst muligheter for å bruke materialene som pedagogiske virkemiddel, mens barna nok er mer interesserte i å utforske materialenes kvaliteter og egenskaper. Benedicte og Morten oppdager blant annet at papirbåtene lager lyd når de ristes, og alle tre finner ut at banankassene er ypperlige til å klatre opp i. De møter materialene med en sansende, estetisk innstilling, og hvis man som voksen deltar i lek uten å være bevisst denne innstillingen, er det en fare for "at deltagelsen ikke inspirerer på barns estetiske prinsipper" (Guss, 2003, s. 73).

Bevegelsen "Hørt på papir-tablået" illustrerer hvordan Emilie i den første økten først og fremst er opptatt av å få i gang en verbal samtale om materialene, ved å spørre hva de kan gjøre med båtene, og flere ganger spørre barna hva båtene er og hvilken farge de har. Jeg tolker dette som et uttrykk for den diskursen Emilie står i, og hennes tanker om hvordan en slik aktivitet skal være og hva en pedagogisk medarbeider skal gjøre; hun skal fremme verbalspråket ved å sette begrep på ting og oppmuntre barna til å gjøre det samme. Denne diskursen, sammen med materialenes egenskaper, legger føringer for hennes handlinger, og kommer med tilbud som handler om å påpeke farger, og lede barna til å telle og sortere. Jeg synes det er spesielt interessant å se at dette

kommer til uttrykk når jeg som er ansvarlig for økta, ikke har lagt noen føringer for hva Emilie skal gjøre, men bare har bedt henne om å la barna utforske fritt. Dette tyder på at dette er hennes "standardinnstilling" i møte barna, og selv om det ikke er noe feil i seg selv å jobbe med språk og sette begreper på ting, så ser vi hvordan hennes fokus på verbalspråklighet og ønske om å bruke økta som språkfremmende aktivitet tidvis hindrer henne i å se hva barna er interessert i og har lyst til å gjøre. Når hun på et tidspunkt foreslår å sortere båtene etter farge og putte de i hver sin banankasse, retter hun på Benedicte når hun putter en rosa båt oppi der Emilie har tenkt at de blå skal være. Hun tar også ut silkepapiret som Morten putter i en kasse, og sier at her skal de rosa oppi. Emilie prøver å verbalt kommunisere et tilbud om å fargesortere, og skriver et manus i hodet om at barna skal bli med på dette. Hun lytter ikke til "the group mind"; for barna handler leken helt tydelig om å putte ting i kassen, og hvorvidt det er båter eller har en bestemt farge spiller ingen rolle. Myrstad og Sverdrup skriver hvordan "[f]ørnektende ord som nei og ikke, samt realistiske spørsmål om hvorfor, hvem og hvordan kan være med på å hindre utvikling av en improvisasjon" (2009, s. 58), og at verbalspråklige ytringer fortrenger andre uttrykksmåter, og bidrar til å invadere eller redusere barnas egen opplevelse. Å avkreve verbaliserte forklaringer fra barna, signaliserer også at barnas evne til å sette begrep på det de gjør, er mer verdt enn det de gjør i seg selv (Ilje-Lien, 2016). "Barnas uttrykk blir ikke bekreftet eller løftet frem som en meningsskapende ytring, men blir i stedet omformet ut fra voksnes velmenende, didaktiske motiver" (Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 149). Denne vurderingen ser jeg også i hvordan hun umiddelbart etter økta sier, nesten beklagende, "De sier jo ikke så mye!", og at det hun først og fremst trekker fram av barnas handlinger, er hvordan de er i stand til å verbalt komme med andre assosiasjoner til båtene; Morten tok opp en båt og sa kano, og Benedicte ville synge "ro, ro, ro din båt" og "ro, ro til fiskeskjær". Igjen vil jeg understreke at jeg ikke hadde uttrykt et fokus på talespråk, men jeg hadde heller ennå ikke sagt noe om den kroppslige vendingen jeg ønsket øktene skulle ta.

Transkriberingen av Emilies talestrøm var en meget interessant øvelse, da det virkelig tydeliggjorde hvor mye vi voksne faktisk verbaliserer selv i løpet av en kort økt. Jeg sier vi, fordi her møter jeg meg selv i døra nok en gang. Tross min tanke om verdien av en kroppslig praksis i møte med barn, tar jeg meg selv i å hele tiden sette ord på både det jeg og barna gjør, og stille

spørsmål som ”Hva gjør du?” og ”Hva tegner du?”, om det er i barnehagen eller i møte med mine små nevøer. Og det er jo nettopp dette verbalspråket og fokuset på det som gjør at den voksne får makten til å definere hva aktiviteten handler om. Tegneaktivitet er å avbilde noe spesifikt på et papir, ikke å bare utforske blyanten og papirets egenskaper, eller leke seg med og fryde seg over farger. Vi voksne er i en maktposisjon overfor barn, vi har mulighet til å påvirke barna i en bestemt retning, regulere deres uttrykk og handlinger, og legge føringer for deres opplevelser. Vi virker *på* barna, istedenfor med. Som tidligere nevnt kan også ros være til hindring for at barn skal få uttrykke seg fritt. Mortens telling blir møtt med entusiasme, fordi det er et uttrykk for en kompetanse han innehar og som Emilie lettere kan anerkjenne enn den tilsynelatende unyttige og formålsløse tumlingen uten mening barna ellers driver med. Det kan selvfølgelig være fint med ros og anerkjennelse, men fra et improvisasjonsperspektiv så tilfører ikke rosen noe nytt; den viderefører ikke tilbudet, og stopper dermed utviklingen av leken, improvisasjonen eller dansen. Emile trekker også fram at hun opplever at barna er opptatt av fargene; slik jeg ser og tolker dette i datamaterialet, er de opptatt av fargene fordi Emilie er opptatt av dem. De tar imot hennes tilbud om å sette navn på fargene, men interesserer seg ikke nok for dette til å utvikle det videre.

For å kunne improvisere vises det til to faktorer hos deltakerne – naturlig disposisjon og erfaring[.] ... Naturlig disposisjon viser til menneskets evne til å tilpasse seg ikke-planlagte hendelser, mens erfaring viser til at improvisasjonen vil ha elementer fra og trekke veksler på tidligere møter og erfaringer (Lindquist & Moxnes, 2021, s. 103)

Barna derimot, har ennå ingen tatt-for-gitte forestillinger om hva dette rommet de blir invitert inn i skal handle om; de møter materialene med åpent sinn og lar seg inspirere av tilbudene de og Emilie kommer med i øyeblikket. Samtidig har de med seg referanser fra tidligere som de aktivt bruker i sin improviserte dans med materialene; båtene, og muligens Emilies gjentakende spørsmål om dem, får Benedicte til å ville synge ”ro, ro, ro din båt”. Og når hun, Morten og Anton siden sitter i hver sin banankasse og Emilie spør hvordan man ror, svarer hun fantasifullt med å synge ”ro, ro til fiskeskjær”. De lar seg også inspirere av hverandre, ved å klatre opp i og

nysgjerrig titte ned i samme kasse, og innimellom Emilies verbale ytringer ser vi spor av at barna tar imot Emilies, både kroppslige og verbale, tilbud. Emilie spør ”Er det båt?” og når Anton svarer nei, sier hun spøkende ”Nei, er det fly?”, hvorpå Morten utbryter ”Fly!” og kaster båten han holder i luften. Dette ser jeg på som et tydelig eksempel på videreutvikling av et ubevisst tilbud fra Emilie; forslaget om at båtene kan være fly, inspirerer Morten til å prøve å få den til å fly, men denne videreutviklingen blir ikke sett og dermed ikke fulgt opp. Siden er det Emilie som først begynner å kaste håndfuller av båter i lufta, og alle barna emulerer denne leken lenge. Og etter at Emilie én gang helt spontant utbryter ”Det regner!” mens hun kaster båtene, tar barna imot dette tilbudet med stor iver, og fortsetter å svare ”Det regner! Det regner!” når Emilie siden prøver å føre samtalen over til hva de gjør og hva ting er. Små barn toner seg inn og hermer instinktivt, etter hverandre og den voksne (Johannesen, 2002); Emilie føler hun må vise barna materialene, lade dem, veilede barna – og resultatet blir at barna deler den voksnes fokus framfor å finne sine egne.

Samtidig har Emilie allerede har ferdigheter innen videreutvikling; blant annet videreutvikler hun Mortens fall ut av banankassen til at han må svømme gjennom det imaginære vannet, og hun supplerer barnas løping med å rope ”Heia! Heia!”, og telle opp og si ”klar, ferdig, gå!”. Hun blir også med på å nysgjerrig kikke ned i banankassen mot slutten av økten, men denne første akten bærer først og fremst preg av at hun observerer og kommenterer det barna gjør, framfor å engasjere seg kroppslig.

Andre akt – På tekstil-tablået

Danserne entrer tekstil-tablået for første gang. Benedicte sier ”bære, bære”, strekker armene opp mot Emilie, og Emilie setter seg ned og tar henne på fanget. Morten går umiddelbart og begynner å kaste stoffer opp i lufta og utbryter ”det regner!”. Anton hermer etter, og Benedicte reiser seg også fra fanget, og hun og Emilie blir med. Emilie utbryter ”Åh – oi!” mens hun kaster. Barna ler. Morten samler en stor armfull med stoffer, tar sats og kaster de opp i luften med et ”Åh-oi!”. ”Oi!” sier Anton, og kaster.

Bevegelse – løpe og falle

Morten begynner å løpe, mens han sier ”Eia, eia!”. Benedicte og Anton begynner å løpe med han. Morten sklir på noen av stoffene og faller. Benedicte og Anton faller også, og Morten faller igjen, med vilje denne gangen.

Morten sklir på noen av stoffene og faller ned på magen. Emilie utbryter ”oi!”, later som hun også faller og legger seg ned på magen ved siden av ham. Morten ler, reiser seg, og lar seg falle ned på ryggen ved siden av Emilie. Han ruller over på magen, og Anton kaster seg ned mellom dem. Han plukker med seg et stoffstykke, tar det med seg og går, og Benedicte kommer og legger seg ned mellom Emilie og Morten.

Bevegelse – koreografen inviteres

Anton kommer bort til meg, med et langt chiffon-tøystykke som han begynner å vifte med. Jeg plukker opp et stykke tyll og vifter sammen med han.

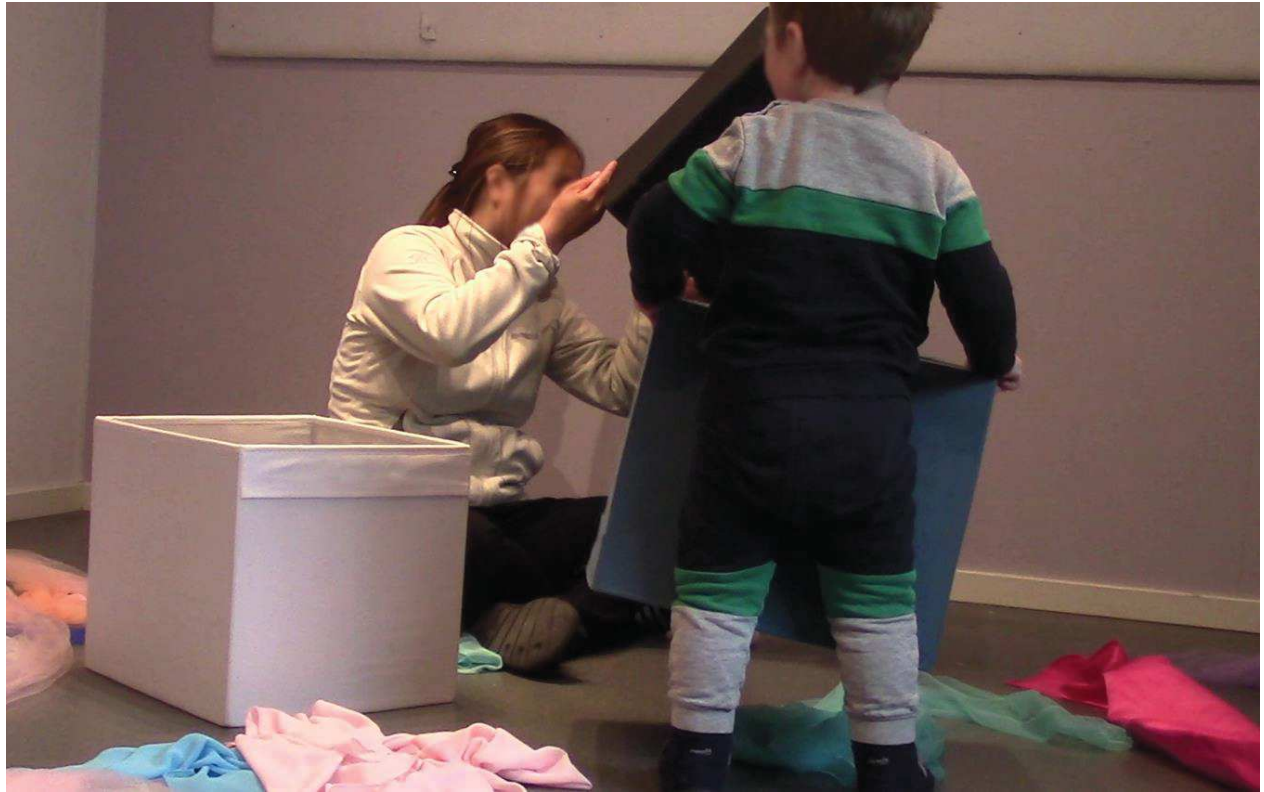


Bevegelse – bokser på hodet

Benedicte løfter en av tekstil-boksene, tar den over hodet og setter den ned igjen. ”Tittei!” sier Emilie idet hun setter den fra seg, ”Benedicte borte?”.

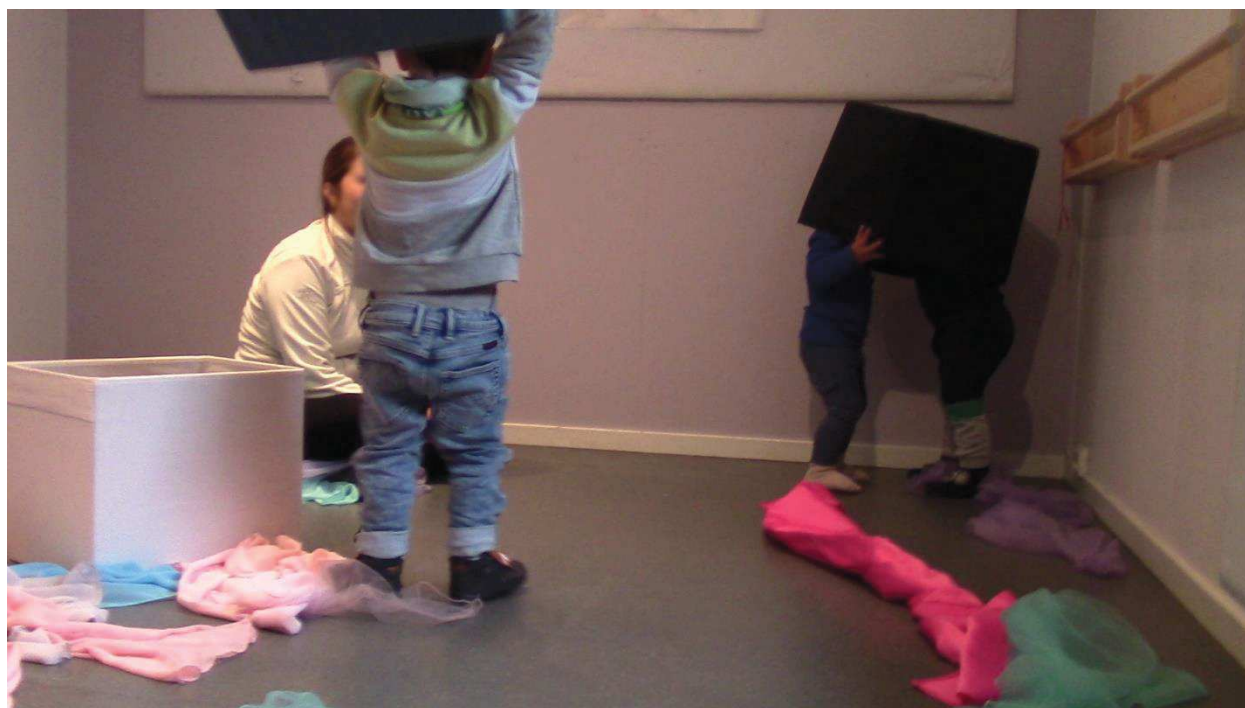


Benedicte tar boksen over hodet igjen, kommer bort til Emilie, som løfter opp boksen fra Benedicte's hode og sier ”bø!”.





Benedicte løfter opp Antons boks og sier ”bø!”, før hun slipper den igjen. Dette gjentar hun sju ganger, så går hun til slutt inn under.



”Sammen?” utbryter Emilie.

Bevegelse – Svømme

Emilie spør Morten om de skal svømme.



Andre pause

I den første bevegelsen i den første akten kommer Anton rundt på forsiden av Emilie og rygger mot henne, og Emilie tar han på fanget. Dette lille øyeblikket *stoppet* jeg ved da jeg så gjennom videomaterialet etter den første økten. Jeg ser på denne enkle handlingen som et uttrykk for den kroppslige kompetansen Emilie allerede innehar; banalt som det kanskje virker, er det avgjørende at Emilie ser, anerkjenner og møter det behovet Anton har for et trygt fang i det øyeblikket. Samtidig, fordi det er så banalt, enkelt og selvfølgelig, så tror jeg man ofte ikke er bevisst hvor avgjørende denne kompetansen er. I samtalen før den *andre* økten, tok jeg opp det Emilie hadde sagt dagen før, om at barna ikke sier så mye, og jeg sa ”men de uttrykker jo mye likevel”. Så beskrev jeg øyeblikket med Anton som rygget opp på fanget hennes, og hvordan jeg opplevde at dette enkle øyeblikket var et eksempel på den kroppslige kommunikasjonen som oppsto dem imellom; han trengte ikke å verbalt uttrykke at han trengte et fang, men sa det med hele seg, og hun responderte også kroppslig, nettopp ved å ta han på fanget. Å gjøre henne bevisst på denne enkle måten å tenke på kroppslig kommunikasjon, er inspirert av Ilje-Lien og hennes metoder. Ved å vise de ansatte video-opptak av situasjoner hvor de utforsker materialer med barna, får hun de til å innse at de oppretter kontakt med barn mye mer enn de selv opplever og er klar over: ”[M]an husker det som er sagt, bedre enn blikket og hånden som strekker seg mot deg. [...] Vi glemmer lissom det her kroppslige språket og det som foregår mellom to mennesker uten at man sier noen ting” (Sophia, informant i Ilje-Lien, 2019, s. 137). Videre begynte jeg så min veiledning for hvordan jeg ville Emilie skulle møte barna denne neste økta; jeg ga henne en kort introduksjon til tilbudsbegrepet, og forklarte at det gikk ut på å se og ta imot andres initiativ. Da økta hadde begynt kunne jeg se at hun ikke helt skjønnte *hvordan* hun skulle gjøre dette, og jeg ba henne spesifikt om å herme etter det barna gjorde.

Å skulle herme innebærer å rette oppmerksomheten mot det barna gjør i møte med materialene, og emulere dette. Johannesen (2002) referer til imitasjon som ”det glemte språket”, og identifiserer det som et hovedtrekk ved barns kroppslige kommunikasjon og et verktøy de bruker for å etablere relasjoner og vennskap i barnehagen. Barn hermer også for å tilegne seg ferdigheter, men som Mouritsen (1996) skriver, skjer det ikke bare gjennom ren imitasjon, men

ved at de prøver ut og eksperimenterer med lydene eller bevegelsene, og på den måten videreutvikler ”tilbudene” omverdenen kommer med. Barna hermer også naturlig etter hverandre og den voksne, blir inspirert av og tar imot de andres tilbud. Det ser vi tydelig i ”bokser på hodet”-bevegelsen, hvor Benedictes initiativ til å sette en boks på hodet blir tatt imot, lekt med og videreutviklet, og i ”løpe og falle”-bevegelsen, hvor Mortens fall blir omskapt til en felles lek idet Emilie faller sammen med ham. Ved at de andre barna eller den voksne gjør tilsvarende bevegelser, blir barnets tilbud mottatt, og barnets uttrykk blir på denne måten fanget opp, tydeliggjort og kroppslig akseptert. Benedicte emulerer også Emilies ”Bø!”-tilbud gjentatte ganger sammen med Anton, og videreutvikler det etter hvert videre ved å gå innunder boksen sammen med ham.

På tekstil-tablået ser vi hvordan barna igjen tar med seg referanser fra tidligere møter og erfaringer, denne gangen fra første økta. Det første Morten gjør idet han går inn i rommet er å ta en håndfull med stoff, kaste de i luften og si ”Det regner!”. Etter at jeg har instruert henne i å bli med på leken, tar Emilie imot dette tilbudet, samtidig som hun supplerer det ved å legge til ”Åh-oi”-lyden. Barna tar umiddelbart imot dette tilbudet, og det utvikler seg til en gledesfylt lek. Myrstad og Sverdrup skriver hvordan man i stedet for å avkreve svar eller forklaringer, kan tilby sine egne svar (2009, s. 58); istedenfor å spørre barna hva de gjør, gjør Emilie det sammen med dem, og videreutvikler leken med et lydlig, kroppslig grep (”Yes, and...”). Morten tar med seg heia-ropene til Emilie idet han begynner å løpe, og Emilie tar også med en tidligere referanse idet hun spør Morten om de skal svømme. I motsetning til dagen før, da Morten måtte svømme alene, blir først Emilie med, og siden de to andre. Jeg tolker det også slik at mengden og type materialer, spesielt på tekstil-tablået, nettopp inviterer til å legge seg ned i de og svømme, eller ”bade” som jeg snakket om i *Bakgrunn for valg og iscenesettelse av materialer*-delen. Her ser vi hvordan materialene nettopp legger til rette for et kroppslig møte på gulvet, mellom voksen- og barnekroppene, og de materielle. Vi begynner også å se en praksis fra Emilie hvor hun deltar mer kroppslig, men hun uttrykker fortsatt et fokus på barnas verbalkompetanse; i samtalen etterpå trekker hun fram at hun opplevde barna som tryggere, og at dette førte til at de pratet mer.

Tredje akt – på plast-tablået

Danserne entrer plasttablået for første gang. Anton tar umiddelbart tak i cellofanen, løfter den opp og begynner å riste på den. Emilie kommer og tar tak i plasten sammen med Anton og rister med ham, ser på ham og smiler stort. Morten blir med. Benedicte står først og ser på. Morten snur seg flere ganger mot henne og smiler. Benedicte nærmer seg forsiktig, langs veggen. Emilie snur seg mot henne og rekker henne en del av plasten. Alle er med og rister! Morten begynner å riste med store bevegelser, Emilie reiser seg og gjør det samme.



Morten begynner så vidt å løpe og rope «'Eia, 'eia», før han setter seg på huk og begynner å stryke over cellofanen som ligger lenger inne i rommet. Emilie gjør som han og sier til Benedicte "oi, skal vi kjenne?". Benedicte blir med, og hun og Emilie setter seg opp i haugen. Benedicte drar plasten over seg som et teppe, Emilie hermer.

Bevegelse – koreografen inviteres

Idet de andre avslutter plast-bevegelsen, kommer Anton bort til meg og gir meg en del av cellofanen, slik at vi kan riste sammen.

Bevegelse – cellofanrull



Bevegelse – løping

Morten begynner å løpe og si ”Eia, ’eia”. Emilie reiser seg, sier ”heia, heia!” og begynner å løpe sammen med ham. Anton blir også med. De løper gjennom platen. Emilie sier ”Se! Løpe med Morten!” til Benedicte, og Benedicte blir med. Alle sammen løper.

Bevegelse – Emilie og Benedictes plastduett

Benedicte har lagt seg ned mens Anton, Morten og Emilie løper. Emilie setter seg ned ved siden av henne, stryker henne på ryggen, før hun slår lett på plasten, som nå er samlet i en haug midt på tablået, og spør om de skal hoppe der. Når hun ikke får noe svar, legger hun seg ned i haugen. ”Benedicte? Benedicte? Benediiiicte.”

Benedicte reagerer ikke, ser en annen vei. Emilie begynner å poppe bobleplasten hun ligger på.



Bevegelse – cellofanark

Emilie vifter med et gult cellofanark og får Benedicte's oppmerksomhet. Hun holder arket opp foran ansiktet og smiler til Benedicte gjennom det. Benedicte kommer opp og legger ansiktet sitt helt inntil Emilies. Emilie rekker Benedicte arket, som med en gang trykker det opp mot sitt eget ansikt, og Emilie kommer opp til henne med sitt ansikt.



Anton og Benedicte kommer mot Emilie med hvert sitt gule cellofanark foran ansiktet, Emilie leker skremt og prøver å krabbe vekk fra dem. Anton lager monsterlyd og kaster arket mot Emilie, før han hopper på henne.

Emilie har et rosa ark foran ansiktet, og går monsteraktig mot Benedicte, som leende løper fra henne. Morten brøler "Wææh" og strekker armene mot Emilie, før han løper vekk sammen med Benedicte.

Bevegelse – Hørt på plast-tablået

Tredje pause

I samtalen før tredje og siste økt med Emilie og barna, oppfordret jeg Emilie til å i enda større grad møte barna kroppslig; virkelig engasjere seg i og la seg inspirere av det barna gjorde, tenke at det egentlig var de som ledet økten og bestemte hva som skulle skje. Jeg ba henne også spesifikt om å si minst mulig. Den tomme siden i ”Hørt fra plast-tablået”-bevegelsen betyr ikke at det ikke ble sagt noen ting under økten (det kan man lese i de andre bevegelsene at det ble), men illustrerer min opplevelse av at det som ble sagt i større grad hang sammen med det som kroppslig ble gjort, framfor å være et uttrykk for Emilies pedagogiske på-virkning. I løpet av de tre aktene mener jeg vi kan se en bevegelse i Emilies praksis, fra det verbal-pregede, til en mer kroppslig kommunikasjon. I stedet for å bruke verbalspråket til å legge føringer for barnas opplevelse eller forsøke å lede dem til verbalspråklighet, kommer hun i et mer gjensidig samspill med både barna og materialene. Denne kroppsligheten ga henne også nye innsikter; ved å herme og rette oppmerksomheten mot det barna gjorde, oppdaget hun også alt de oppdaget og fant på selv, ting hun ikke selv ville funnet på. Dette sier hun i refleksjonssamtalen etterpå, og trekker spesielt fram bevegelsen med cellofanrullen. Her kan vi se hvordan hun legger merke til hva Morten og Anton gjør, får med seg Benedicte bort for å undersøke det sammen med dem, og siden viser Benedicte at de også kan se gjennom den andre rullen. Når Emilies praksis beveger seg mot å herme og følge opp barnas kroppslige initiativ, beveger hun seg samtidig fra på-virkning, til å virke med.

I løpet av analyseprosessen opplevde jeg et viktig *stopp*; en plutselig inspirert innsikt som til dels endret retningen for denne oppgaven. Jeg har hele tiden tenkt at prosjektet handlet om *barns* medvirkning, deres rett til å bli sett og hørt, og hvordan de skulle få oppleve at deres kroppslige bidrag i barnehagehverdagen blir tatt på alvor. Så ble jeg slått av tanken om at det kanskje like gjerne kunne snus på hodet til å handle om den *voksnes* medvirkning istedenfor, og hennes mulighet for å delta i prosesser av med-virkning som allerede foregår. Barna virker hele tiden med hverandre og med den materielle verden rundt seg i stadige intra-aktive ”strømmer” (Taguchi, 2012), og når Emilie blokkerer barnas kroppslige tilbud ved å stadig komme inn med begreper, telling osv., blokkerer hun samtidig sin egen mulighet til å virke med barna og

materialene. I refleksjonssamtalen sier hun også hvordan hun i de to første øktene hadde gått inn i en voksenrolle, og at man som voksen ”låser seg litt”. Jeg tolker dette som et uttrykk for at hun følte seg låst av diskursene rundt rollen som voksen i barnehagen, og tanken om å måtte få barna til å snakke. Å forholde seg kroppslig til barna frigjorde henne fra denne voksenrollen; hun følte hun ”kom ned på barnas ’nivå’, inn i deres verden, og ble en av dem” (fra notat av refleksjonssamtale med Emilie, etter tredje økt). Hun beskriver det som interessant å ”være dem”, og at hun følte at hun var et av barna, og brukte kroppen som de gjorde. Hun trengte heller ikke lede eller veilede, som i de tidligere øktene, men ”fikk være i øyeblikket, stole på kroppen”, og det at aktiviteten ikke hadde noe mål, gjorde at hun nøt leken mer. Jeg forstår dette som at hun følte seg frigjort fra krav om å lære barna og påvirke de i en bestemt retning, og at det å forholde seg kroppslig til deres lek (eller dans) gjorde at Emilie ble innlemmet i den stadige prosessen av med-virkning som barna og materialet allerede var i. I cellofanark-bevegelsen ser vi hvordan den gode leken og improvisasjonspraksisen kommer når man gir og tar. Emilie gir Benedicte et ark og kommer med tilbudet at Benedicte kan holde det opp mot ansiktet og se gjennom det. Anton tar også dette tilbudet, og han og Benedicte kommer mot Emilie med ark foran ansiktet. Emilie videreutvikler tilbudet ved å late som hun blir skremt og prøver å stikke av fra dem, og kommer samtidig med et tilbud om en ny lek. Anton videreutvikler, bryter ut i et brøl, og kaster arket mot Emilie, før han kaster seg over henne. Siden bytter de roller, idet Emilie tar et ark over ansiktet og begynner å gå liksom truende mot Benedicte. Benedicte løper leende fra Emilie, og Morten blir også med på leken, først ved å si ”wææh!” og strekke armene mot Emilie som om han også er et monster, og så løpe vekk fra henne sammen med Benedicte. Ved å herme etter barna, kommer Emilie mer og mer inn i en gjensidig prosess med dem, og blir mer bevisst barnas tilbud. Dette kan vi også lese ut fra hennes egne refleksjoner: Hun ”følte seg tryggere, og opplevde at barna gjorde det samme. Setter pris på det barna kommer med. Fikk forståelse for deres verden. Åpnet øynene for deres kroppslige uttrykk. Det å ta barns initiativ er en del av barns medvirkning” (notater fra refleksjonssamtale etter tredje økt). Den siste refleksjonen der ser jeg også som et uttrykk for en bevegelse i Emilies forståelse av medvirkning, fra å handle om medbestemmelse, til å se at det å (kroppslig) ta barnas initiativ også kan forstås som medvirkning. Her setter hun ord på noe hun selv har opplevd og forstått kroppslig.

I innledningen satte jeg fram spørsmål om hvilke handlingsmuligheter det fysiske miljøet tilbyr, og hvordan rom og materialer kan tilrettelegges for å ivareta barns medvirkning. I cellofanrull- og cellofanark-bevegelsene ser vi hvordan cellofanen fungerer som en impuls til utforskning og lek. Også fysiske materialer er med i produksjonen av medvirkning. Barna og den voksne virker på materialene, men materialene virker også tilbake i en gjensidig flyt av samkonstitusjon. Også de materielle kroppene bidrar i med-virkningsprosesser, og kommer med tilbud om å virke med dem. Papirbåtene inspirerer Benedicte til å ville synges ”ro, ro, ro din båt”. Banankassene inviterer til å klatre oppi dem, og tidligere referanser omskaper de til båter. Tekstilene inviterer til å falle og legge seg i dem. Tekstilboksene vil puttes på hodet. Cellofan og bobleplast lager masse lyd, og cellofanarkene farger verden gul, rosa, grønn når man ser gjennom dem. Vi ser i tekstiltablå-bevegelsen at Benedicte først uttrykker litt usikkerhet; hun vil bæres og trenger å sitte på fanget til Emilie, men straks Morten begynner å kaste tekstiler i lufta, reiser hun seg og er med i leken. Som vi har etablert ser de voksne andre tilbud enn barna, og dette legger føringer for hvordan en slik aktivitet utvikler seg. Jeg mener vi også kan se en bevegelse i hvordan Emilie virker *med* materialene i løpet av de tre aktene; fra å være passive pedagogiske verktøy, til å bli produktive agenter som skaper en møteplass hvor hun og barna samles. På plast-tablået ser vi, blant annet gjennom den første bevegelsen og Emilie og Benedictes duett, at gjennom å engasjere seg i materialene fikk Emilie nye innganger til å både sette i gang, og selv bli innlemmet i prosesser av med-virkning. Spesielt i duetten ser vi hvordan Emilie gjentatte ganger prøver å få Benedictes oppmerksomhet ved å si navnet hennes, men at det først er når Emilie begynner å poppe bobleplast, at Benedicte setter seg opp, vender seg mot Emilie og engasjerer seg. Vi ser hvordan materialene kan legge til rette for med-virkning. De gir både den voksne en inngang til å invitere barna inn i samspill, og de inspirerer og gir impulser til barna til å samhandle. Dette gir igjen den voksne mulighet til å bli med i denne prosessen ved å herme, og videreutvikle. Som vi ser i løpet av hele forestillingen, blir også koreografen bydd opp til dans, og forsøkt innlemmet i en prosess av med-virkning, med materialene som utgangspunkt.

5 Avsluttende drøftinger

Som jeg allerede har gjort rede for, er det mange ulike måter å forstå medvirkning, og det er ikke sånn at én måte nødvendigvis er mer riktig enn en annen. Det er viktig at barna også får lov til å bestemme, og at vi tar opp temaer og gir de mulighet til å lære om ting de er interessert i. Det jeg derimot ønsker med denne oppgaven, er å tydeliggjøre en type med-virkning jeg opplever man ikke er særlig bevisst om i barnehagen i dag; det å *virke med* ulike (menneskelige og materielle) aktører i en gjensidig, likeverdig, *improvisatorisk* prosess. Barn og materielle kropper inviterer til medvirkning hele tiden, og ved å være kroppslig tilstedeværende, ikke bare i nærheten, kan vi se når de byr opp til dans. Avslutningsvis vil jeg se på det jeg opplever som to avgjørende hindre for en slik gjensidig prosess, og hvordan jeg som dansekunstner kan bidra og legge til rette for disse prosessene. Jeg vil også se nærmere på hvordan mine egne forståelser har endret seg som en følge av prosjektet.

Hva hindrer oss i å høre barns stemmer? ... Vi har det for travelt til å lytte når fokuset på rutiner og plikter gjør vi ikke klarer å ta imot den informasjonen som blir sendt ut. Vi anser det som kommer fram, som lite viktig, kanskje fordi tid og sted ikke passer. Vi klarer ikke ta inn alt da det er mange barn i gruppa. I tillegg er vi underlagt lovverk, planer og forventninger fra flere hold (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 90).

5.1 Hinder for bevegelse - diskurser

Det kan være forskjell på deltakelse og medvirkning. *Deltakelse* skjer gjerne utelukkende på de voksnes premisser; det vil si at barna gis lov til å delta, men at deres deltakelse ikke får noen virkning på innholdet eller relasjonene i barnehagen. ”Slik vi ser det, indikerer det norske ordet medvirkning at barnas deltakelse ikke skal stoppe ved at barna er til stede, men at deres uttrykk skal også ha en virkning på en eller annen måte” (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 27). Hvis vi legger opp til en samlingsstund med et tema barna har interessert seg for, men i samlingsstunden legger føringer for hva barna sier og hvordan de skal oppføre seg, har vi først og fremst

tilrettelagt for barns medvirkning, eller deres deltakelse? Hvordan de voksne i barnehagen forstår medvirkning vil også legge føringer for hvordan de jobber med denne rettigheten for små barn. ”Det er et tydelig funn at barns medvirkning for en del av informantene handler om enkeltbarns rett til å kunne bestemme og velge for eksempel hvor de vil være og hva de vil gjøre” (Østrem et al., 2009, s. 127). En slik forståelse uttrykte også Emilie i refleksjonssamtalen på starten av prosjektet; hun trekker blant annet fram avstemming, muligheten for å velge aktiviteter osv., mens hun etter den tredje økten uttrykte at det å la seg inspirere av barna og kroppslig vise at deres initiativ ble fulgt opp, også var en form for medvirkning. Jeg tror en begrenset forståelse kan hindre oss voksne i å se og la oss innlemme i de prosessene av med-virkning som stadig skjer i barnehagen; vi må jobbe for å se når verden byr opp til dans, og hvordan rommet og materielle kropper kommer med tilbud om med-virkning, uavhengig av våre intensjoner. Våre voksne tanker om hvordan man oppfører seg i samlingsstund får oss til å se på de rastløse barna som absolutt må fikle med en leke eller krabbe under gulvteppet som en forstyrrelse, heller enn en mulighet for noe nytt. Også de ansatte må gjenkjenne *stoppene* som oppstår, øyeblikkene hvor en annen vei er mulig, framfor å prøve å holde barna konsentrert rundt den samlingsstunden om verdensrommet som de var så interessert i i går.

Noen ganger kan barns estetiske uttrykk komme til syne på ganske uventede måter som kan være vanskelige å forstå, eller til og med irriterende for den voksne, fordi det barn er opptatte av, er noe annet enn det aktiviteten egentlig skulle handle om, fra den voksnes perspektiv (Kjær, 2018, s. 12).

Også mine egne forståelser og forventninger som kunstner og forsker ble utfordret i løpet av prosjektet. Både i pilotprosjektet og i hovedgjennomføringen opplevde jeg at i tillegg til materialene jeg hadde lagt ut, ble barna opptatt av andre ting i rommet: en sofa de kunne klatre på, en radiator man kunne skru på, en bokhylle å klatre i, en lysbryter man kunne slå av og på. I forestillingen kan vi se at selve *rommet* inviterer til å løpe rundt og rundt. I notatene mine fra øktene har jeg notert ned disse som ”fluktlinjer”, et begrep jeg har hentet fra Deleuze og Guattari

via forskningsprosjektet Barn møter kunst¹², hvor forskerne identifiserer barnas ”avstikkere” fra det planlagte opplegget som fluktlinjer¹³. Disse fluktlinjene irriterte meg nesten litt i begynnelsen; jeg ønsket at barna heller skulle konsentrere seg om de materialene jeg hadde lagt fram enn alt annet i rommet, og etter pilotprosjektet benyttet jeg muligheten til å redusere antallet mulige fluktlinjer i improvisasjonsrommet i hovedgjennomføringen. Nå i ettertid ser jeg jo hvordan disse også er materielle kropper som kommer med tilbud og som byr opp til dans, og at jeg selv er skyldig i å skrive et manuskript i hodet for disse øktene. Om vi ikke vektlegger alle de materielle kroppene som allerede omgir oss og hvordan disse er med og former barns tilblivelses-prosesser, ”då missar vi några av den avgörande villkoren för hur barn ’blir till’” (Taguchi, 2012, s. 10). Man blir aldri ferdig utlært i en improvisatorisk praksis, men gjennom å stadig øke bevisstheten vår om intra-aktive, material-diskursive prosesser, kan vi i større grad begynne å lytte til gruppesinnet, og tørre å stå i aktiviteter som ikke ble som vi hadde planlagt eller sett for oss. ”Da kan det handle om i hvor stor grad og på hvilke måter det skapes mulighet for fluktlinjer, ... i betydningen at nye tanker springer fram, at arbeidet og deltakerne blir grepet i å bli til noe annet” (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 57). Både som forskere og pedagoger må vi identifisere *stoppene*, fluktlinjene, tilbudene, og mulighetene for nye måter å virke med barn og materialer, og lære oss å si ”Ja, og...”.

En annen diskurs vi allerede har vært innom, er forventningene til barnehagen som en arena for utvikling av verbalspråk. Disse forventningene kan vi kjenne på både fra politisk hold, fra foreldre, og fra pedagogiske planer og mål, og gjør at vi lett prioriterer aktiviteter med målbar effekt framfor prosjekter som vektlegger opplevelse og utforskning. Guss skriver om barnehagelærer-studenter som argumenterer for å bruke dramamidler for å oppnå emosjonelle, sosiale og kognitive mål; det kan være utfordrende å både bli bevisst og å synliggjøre for andre betydningen av den estetiske dimensjonen i seg selv (2003, s. 85). Da er det også lettere å vektlegge den type medvirkning man kan formidle til foreldrene gjennom månedsplaner og dagsrapporter; ”vi har opppfattet at barna er nysgjerrige på verdensrommet, og vil derfor ha det som tema de neste ukene”, og ”barna har selv fått komme med forslag til hva de har lyst til å

¹² <https://dmmh.no/forskning-og-utvikling/fou-prosjekter/barn-moter-kunst>

¹³ <https://dmmh.no/hva-skjer/nei-vi-gar>

lære mer om”. De med-virkningsprosessene som hele tiden skjer er vanskeligere å peke ut og trekke fram. Ilje-Lien beskriver også hvordan tanken om språk som kun verbale uttrykk, hindrer de voksne fra å se alle de andre måtene barn kommuniserer og uttrykker seg på (2016, 2018, 2019). Jeg tror alle som jobber med barnegrupper, kjenner til de stille eller tause barna, har bekymret seg for at de ikke deltar ordentlig i fellesskapet i barnehagen, og prøvd å finne måter å engasjere og få dem med på. Da forstår vi deltakelse som en aktiv, utdrettet handling, som kan observeres og registreres. Også min egen kunstneriske praksis har vært preget av denne forståelsen; da jeg satte opp ”Og likevel faller det snø” hadde jeg en forventning om at barna aktivt kom til å leke i og utforske scenerommet, og slik gi danserne masse inspirasjon til bevegelse. Men noen av barna ble bare sittende helt stille og se på. Det ble, slik jeg så det da, ingen interaksjon. Men både fra et improvisatorisk og et intra-aktivt perspektiv kan vi se at dette ikke stemmer. Myrstad og Sverdrup (2011) skriver at den mottakende posisjonen ikke må forveksles med uvirksomhet, men heller ses på som en velkommende aktivitet (s. 147). Stille observasjon og det å vise interesse for de andre i rommet kan også være deltakelse, og er også et tilbud som må følges opp. Istedenfor å se på de stille barna som et problem som må løses, kan man se på det som en mulighet for at noe annet kan oppstå.

5.2 Hinder for bevegelse - Strukturelle utfordringer

Som jeg allerede har vært inne på, er også strukturelle rammer en utfordring når det kommer til å utvikle en kroppslig, improviserende praksis som kan ivareta barnas rett til medvirkning. Jeg opplevde at selv når jeg kom en eksternt ekstra person, som tilrettela og gjorde alt klart på forhånd, samt ryddet opp i etterkant, så det ble en ekstra belastning for resten av avdelingen når jeg tok med meg en av de voksne på eget rom (selv om jeg også tok med tre barn).

Bemanningsnormen for barnehagen¹⁴ krever at det skal være én ansatt per tre barn når barna er under tre år. Alle som jobber i barnehage vet at dette ikke i praksis betyr at det alltid er nok voksne på jobb. Dette gjør det vanskelig å finne tid og rom for å prioritere utforskende og improvisatorisk virksomhet. Det å ha mengder av materialer å utforske, skaper rot, og man kan oppleve at man ikke har tid til å avse en person til å iscenesette og senere rydde opp etter en slik

¹⁴ <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/bemanningsnorm-i-barnehager/>

aktivitet. Og selv med kun tre barn sammen med Emilie, ser jeg at de finner på så mye forskjellig til tider at det er utfordrende å klare å følge opp alle. Jeg har kunnet sitte med videoklippet, pause og notere, spole fram og tilbake, studere ett og ett barn av gangen og på denne måten plukke ut og tydelig se tilbudene de kommer med. Denne muligheten har man ikke når man sitter i hverdagssituasjonen i barnehagen og kanskje skal forholde seg til tre-fire-fem barn, mens man kanskje i tillegg må passe på at man har fått ryddet, alle har vasket hendene, alle har på seg nok klær til de skal ut osv. Det vil aldri være mulig å få med seg og svare på alle tilbudene barn kommer med, men man kan utvikle en bevissthet om at barn faktisk kommer med tilbud, og at disse ikke alltid svarer til det du selv hadde en forventning om. Med verktøy som gir mulighet til å ta imot og videreutvikle disse tilbudene, kan man i større grad sikre at barns rett til medvirkning blir ivaretatt.

5.3 Dansekunstnerens rolle

Som dansekunstner får jeg ikke gjort noe særlig med de strukturelle utfordringene, annet enn å slutte meg til alle de som mener rammefaktorene i barnehagen er altfor stramme, og som argumenterer for at også myndighetene har et ansvar for at barn får virke med i barnehagen (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 98). Det jeg forhåpentligvis har vist, er hvordan man med enkle grep kan utnytte den tida man har i barnehagen, til å legge opp til slike improvisasjonsøker, hvor målet er å bare utforske sammen med og la seg inspirere av barna. Helt enkle materialer kan være grunnlag for mange nye oppdagelser, når man møter dem med samme åpne sinn som et barn. Kanskje har jeg også forstyrret noen av de rådende diskursene og forståelsene for barns medvirkning, og åpnet for øyeblikk hvor de voksne i barnehagen kan *stoppe* opp og se nye muligheter; ”in terms of how we perform and are performed by our environment, our roles, our contexts, our relationships with others and the “scripts” that we create, and what is revealed in those stop moments, ... that call us to attention” (Fels, 2012, s. 51). En pedagog må forholde seg til en rekke dilemmaer i arbeidet med barns estetiske prosesser: hvor mye skal den voksne sette i gang, når skal man gripe inn og når skal man bare la ting skje? Hvordan finner man balansen mellom begrensing og frihet, mellom å tilføre nye impulser og å holde seg på sidelinjen? Vi har sett at kroppslig tilstedeværelse og aktiv lytting, i en aktivitet hvor man ikke har noe annet mål

enn å oppleve og utforske noe sammen, kan lede den voksne til et samspill hvor hun er likestilt med barna og materialene. Å improvisere kan tidvis føles skremmende, men gjennom å ikke legge for stramme rammer eller ha for bestemte mål, åpner man for en erkjennelse av prosessens verdi; og i denne kollektive, estetiske prosessen kan ”nye ideer og fortellinger opstå og gribes og føre os ad nye veje” (Svendsen, 2014, s. 2). Et så enkelt grep som å herme gjør at barns kroppslige uttrykk og væremåte kan oppfattes som meningsfulle handlinger, og viser hvordan improvisatoriske prinsipper kan fange opp kommunikasjon utover det verbale og støtte barna i dette. Ved å herme og ta imot barnas tilbud, gir man kroppslig uttrykk for anerkjennelse og bekræftelse til barnet, og gir det en følelse av å bli sett. Ikke bare en verbal bekræftelse, men helt konkret så *viser* man barnet at det det gjør er spennende og gyldig i seg selv. Slik kan man få øye på og møte det jeg ser på som en av barns grunnleggende kunstprosesser: deres fysiske utforskning av verden rundt seg, deres dans.

Et intra-aktivt perspektiv åpner også for å se de materielle kroppene og det fysiske handlingsrommets betydning. Så lenge det pedagogiske læringsrommet er åpent for estetisk erkjennelse, opplevelser og kroppslig innsikt, kan kunst, estetiske tilnæringsmåter og materielle kroppene være med å bidra i samspillet mellom barn og voksne i barnehagen. Store mengder av åpne materialer kan være en produktiv møteplass, hvor barn og voksne kan komme med sine innspill og tilbud, og sammen sette i gang prosesser hvor de gjensidig kan inspirere og virke med hverandre. Dette forutsetter den ansattes *tilstedeværelse*; ikke bare å fysisk være i nærheten, men et bevisst nærvær hvor man får med seg hva barna gjør og spontant kan ta imot og videreutvikle tilbudene de kommer med. Med en tydelig veiledning og enkle rammer, mener jeg å ha gitt Emilie et verktøy for å møte barna der de er, anerkjenne deres kroppslige væremåte ved å selv være kroppslig, og fordype seg i deres sanselige utforskning og kroppsliggjøre den. Dette ga henne en ny forståelse av barna, og gjorde at hun lettere kunne ta deres perspektiv. Dette kan også gjøre den voksne mer bevisst på hva barna faktisk er interessert i, og legge til rette for at man legger opp en pedagogisk praksis som tar dette på alvor, og slikt sett fortsetter å jobbe med barnas medvirkning også på andre områder. Det vil alltid være en spenning mellom å følge opp og ivareta barns interesser, og barnehagens regler, rutiner og rammer. Men hva om man tar med seg erfaringene fra improvisasjonsøktene til matbordet, garderoben,

samlingsstunden? Hva kan skje om vi alltid forholder oss aktivt lyttende og klare til å ta imot et tilbud om å bli med i en med-virkningsprosess?

Også refleksjonssamtalene opplevde jeg som avgjørende for å sette i gang bevegelser i Emilies praksis; Abrahamsen (2014) stiller nettopp spørsmål ved om man i barnehagen får tid og rom til å virkelig reflektere over innholdet i de utallige relasjonsopplevelsene man har med barna gjennom en dag. Ved å gi Emilie rom for å vende tankene tilbake til det hun opplevde, fikk hun mulighet til å reflektere over hvilke prosesser dette skapte i henne, og sette ord på dem. Disse refleksjonene førte deretter til nytenkning og ”forandrende opplevelser” (Abrahamsen, 2014, s. 43), eller det jeg har valgt å kalle bevegelse. Og selv om ordet *dans* ikke ble brukt i disse samtalene, ser jeg, gjennom fortolkningen og analysen av øktene og refleksjonssamtalene, en kroppslig anerkjennelse av og innsikt i det estetiske i barnas uttrykk som ikke var der i begynnelsen av prosjektet. En bevegelse fra ”De sier jo ikke så mye” til ”Dette er språk, uten å snakke”.

6 Oppsummering og veien videre

”Å møte barnas dans” har sett på hvordan en dansekunstner kan bidra til med-virkningsprosesser i barnehagen. Min kunstneriske praksis, og forståelse av barns utforskning av fysiske materialer som en form for dans, har lagt grunnlag for å arrangere improvisasjonsøker for en pedagogisk medarbeider og en gruppe barn. Analysen og drøftingen av disse øktene viser at gjennom en kroppslig orientering mot tilbudene barn kommer med i intra-aktive møter med materialer, kan den voksne innlemmes i prosesser av med-virkning som allerede foregår i barnehagen.

Dansekunstneren har vært avgjørende, ikke ved å lære trinn eller teknikk, men ved å sette medarbeiderens pedagogiske praksis i bevegelse, gjøre henne oppmerksom på dansen som allerede foregår, og vise henne hvordan hun kroppslig kan innlemmes i med-virkningsprosessene barna og materialene er i. For å kunne høre hva barna og materialene kommuniserer, må man danse *med* dem, ikke bare stå på utsiden av dansen og kommentere den. Dette kan gjøres gjennom å herme etter det barna finner på, eller ved å bruke materialene til å selv by opp til dans. Samtidig som den voksne skal være var for barnas initiativ og tilbud, kan det være avgjørende for at et barn skal komme seg inn i lek, at en voksen veileder og viser. For en god improvisasjonspraksis må man både ta imot og komme med tilbud. Når pedagogen tar barnets initiativ, blir også de andre barna lettere med, og man skaper en felles lek.

Jeg har et håp om at denne oppgaven kan inspirere alle som jobber med barn til å reflektere over deres egne forståelser av medvirkning, og hvordan man legger til rette for dette. Også jeg møtte meg selv i døra flere ganger i løpet av prosjektet, og ikke minst i skrive- og analyseprosessen i etterkant. Jeg har fått utfordret holdninger og synspunkter jeg har tatt for gitt, og fått ny innsikt som vil ha konsekvenser for både min pedagogiske og kunstneriske praksis. Jeg ønsker også at min forskning kan være et bidrag til den postkvalitative, kunstneriske vendingen. Gjennom å vektlegge kunstneriske og kunstbaserte metoder for å skape rom, og materialenes muligheter for å igangsette prosesser av medvirkning, åpner denne oppgaven for metodisk nytenkning, idet den argumenterer for at kroppslige og kunstbaserte innganger til forskning kan bidra til både innsikt og positiv endring.

Litteraturliste

Abrahamsen, G. (2004) *Et levende blikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bae, B. (red.) (2011) *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bae, B. (2006) Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I Kunnskapsdepartementet (2006) *Temahefte om barns medvirkning* (s. 6-27). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/andre-dokumenter/kd/2008/temahefter---rammeplan-for-barnehagen/id498148/>

Bae, B (2004) Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie. Oslo: Høgskolen i Oslo, HiO-rapport nr. 25.

Bakka, E. (2017) Samværsdans. Hentet fra <https://snl.no/samv%C3%A6rsdans>.

Bakka, E., Breder, K., Lingjærde, M., Nordseth, U. (1997) *Dansens teori*. Oslo: Gyldendal.

Barad K (2003) Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28(3), s. 801–831. DOI: 10.1086/345321

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham and London: Duke University Press.

Barone, T. & Eisner, E. W. (2012) *Arts based research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Blumenfeld-Jones, D. (2008) Dance, choreography, and social science research. I J. G. Knowles & A. L. Cole (red.) *Handbook of the arts in qualitative research* (s. 175-184). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Dewey, J. (1934) *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.

Dybwik & Halle (2018) Sanselig oppmerksomt nærvær. *DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift. Vol 1*, s. 36-41. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2018-01-08>.

Eide & Winger (2006) Dilemmaer ved barns medvirkning. I Kunnskapsdepartementet (2008). Temahefte om barns medvirkning (s. 28-51). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/andre-dokumenter/kd/2008/temahefter---rammeplan-for-barnehagen/id498148/>

Fangen, K. (2010) *Deltagende observasjon* (2. utgave). Oslo: Vigmostad & Bjørke.

Fels, L. (2012) Collecting Data Through Performative Inquiry: A Tug on the Sleeve. *Youth Theatre Journal*, 26, 50-60.

Flewitt, R. (2005) Is every child's voice heard? Researching the different ways 3-year-old children communicate and make meaning at home and in a pre-school playgroup. *Early Years*, 25:3, s. 207-222. DOI: 10.1080/09575140500251558

Gibson, J.J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Glesne, C. (2016) *Becoming Qualitative Researchers – An introduction* (5. utgave). USA: Pearson.

Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. Barnehagens rom og handlingsrom. I L. Hernes, T. Vist & N. Winger (red) *Blikk for barn* (s. 55-74). Bergen: Fagbokforlaget.

Guss, F. G. (2003) *Lekens drama I – En artikkelsamling*. Oslo: Høgskolen i Oslo, HiO-rapport nr. 29.

Hall, S. (2016) Subkultur og alternativ i norsk dans ved årtusenskiftet. Studio B - rom for ny dans sett i perspektiv. I Svendal, S. Ø. (red.) *Bevegelser – Norsk dansekunst i 20 år* (s. 97-116). Leikanger: Skald Forlag.

Halland, S. J. Aa. (2014) *Toddlaren i møte med materialar: Ei fenomenologisk inspirert tilnærming* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger, Stavanger.

Halland, S. J. Aa. (2019) Barn i møte med materialer. I A. Kjær (red.) *Sanselig prosjektarbeid med barn 0-2 år*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Halle, K. (2017) Toddlernes rom. Når barn møter kunsten – kunsten å møte barna. I A. Berge & E. M. Johansson (red.) *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (s. 119-134). Oslo: Universitetsforlaget.

Haugen, S. (2005) Barnehagen – arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (red.) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 40-58). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hernes, L. (2013) Kunst, demokrati og barn. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (red) *Ytringer - Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 105-116). Bergen: Fagbokforlaget.

Hernes, L., Horn, G. & Reistad, H. (1993) *Lek, dans og teater*. Vollen: Tell Forlag.

Hernes, L., Os. E. & Selmer-Olsen, I. (2010) *Med kjærlighet til publikum. Kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hernes, L., Vist, T. & Winger, N. (2019) *Blikk for barn*. Oslo: Fagbokforlaget.

Hopperstad, M. H. (2013) «Rulle rulle»: Toåringers meningsskaping med tredimensjonale konstruksjoner i papir. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), s. 33–58.

Hovik, L. (2011a) Lek som musisk kommunikasjon. *Peripeti* 8 (15), s. 19-29.

Hovik, L. (2011b) Nærværets betydning i barneteater for de minste. I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (red.) *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s. 89-118). Bergen: Fagbokforlaget.

Hovik, L. (2014) De røde skoene : et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste.

Hovik, L. & Nagel, L. (2017) *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Oslo: Fagbokforlaget.

Hultman, K. & Taguchi, H. L. (2010) Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), s. 525-542. DOI: 10.1080/09518398.2010.500628

Ilje-Lien, Johanne (2016). Et nødvendig fremtredelsesrom for kroppslige møter. I Gulpinar, T., Hernes, L & Winger, N. (red.) *Blikk fra barnehagen* (219–229). Bergen: Fagbokforlaget.

Ilje-Lien, J. (2018) Se hun snakker! En undersøkelse av estetiske og kroppslige måter å snakke sammen på. NOA. Norsk som andrespråk. 2018, 33 (1-2), s. 41-65. DOI:

<http://hdl.handle.net/11250/2645562>.

Ilje-Lien, J. (2019) Å få øye på det tause som blir «sagt»: En estetisk tilnærming til barns uartikulerte perspektiver. *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk. Special Issue: «Barneperspektiv» Vol. 5*, 130–146. DOI: <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1364>.

Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008) *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm.

Johannesen, N. (2002) ”det glemte språket” – Hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom (Hovedfagsoppgave). Høgskolen i Oslo, Oslo.

Kristoffersen, A. E. (2006) En forskjell som må føre til en forskjell – om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeidet. I Kunnskapsdepartementet (2006) *Temahefte om barns medvirkning* (s. 52-79). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/andre-dokumenter/kd/2008/temahefter---rammeplan-for-barnehagen/id498148/>

Kunnskapsdepartementet (2006) Temahefte om barns medvirkning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/andre-dokumenter/kd/2008/temahefter---rammeplan-for-barnehagen/id498148/>

Letnes, M. A. (2017) Visualisering som drivkraft i kunnskapskonstruksjon undersøkt – gjennom et A/r/tografisk blikk. *Journal for Research in Arts and Sports Education. Special Issue: «Å forske med kunsten»*, 1, 112–130. DOI: <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.913>

Lindquist, H. & Moxnes, A. R. (2021) Abduksjon og improvisasjon i forskning – Om møter med de yngste barna i barnehage og forskningsprosesser. I Elle, Ø. & Nyhus, M. R. (red.) *Kunstmøter og estetiske prosesser med de yngste barna (0-3 år)* (s. 101-118)

Løkken, G. (2012). *Levd observasjon*. Oslo: Cappelen Damm.

Løkken, G. (2004) *Toddlerkultur*. Oslo: Cappelen Damm.

Merleau-Ponty, M. (1994) *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, overs. Originalutgave: 1945). Oslo: Pax Forlag.

Mouritsen, F. (1996) *Legekultur: Essays om børnekultur, leg og fortelling*. Odense: Odense Universitetsforlag.

Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2009) Improvisasjon – et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen? *Barn*, nr. 2, 51–68.

Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2011) Improvisasjon som innstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. I Liset, M. S., Myrstad, A. & Sverdrup, T. (red) *Møter i bevegelse – Å improvisere med de yngste barna* (s. 143-158). Oslo: Fagbokforlaget.

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (2015) *Kunstner i barnehage – erfaringer fra samarbeid mellom barnehage og kunstner* (brosjyre). Hentet fra <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2015/08/Kunstner-i-barnehage.pdf>

Nome, D. Ø. (2017) *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar – slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager* (Doktoravhandling, Universitetet i Agder). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2474174>

Nyhus, M. R. (2018) Produksjoner av medvirkning – materielle møter i småbarnspedagogiske praksiser. I K. D. Wolf & S. B. Svenning (red.) *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 125-140). Oslo: Universitetsforlaget.

Otterstad, A. M. & Reinertsen, A. B. (red.) (2015) *Metodefestival og øyeblikksrealisme: - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Oslo: Fagbokforlaget.

Pape, S. (2020) Dans. Hentet fra <https://snl.no/dans>.

Pape, S. (2016) Scenisk dans (dansekunst). Hentet fra [https://snl.no/scenisk dans - dansekunst](https://snl.no/scenisk_dans_-_dansekunst).

Pedersen, I. P. (2019) Med embodied pedagogy og småbarnspedagogikk på paletten – å se nyanser av rødgul farge i to (u)like fag- og forskningsfelt. *På Spissen*, volum 5, s. 25-44.

Pedersen, I. P. & Orset, A. K. (2020). Stunder av ingenting, det alt kan skje - en innkjenning av og samtale om kroppslig kunnskap i barnehagen. *Tidsskrift for professionsstudier*, 16(31), s. 52-61.

Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold (2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Roar, P. (2016) Kunstnerisk forskning og morgendagens dans: utprøving og refleksjon for utvikling av ny innsikt og praksis. I Svendal, S. Ø. (red.) *Bevegelser – Norsk dansekunst i 20 år* (s. 309-319). Leikanger: Skald Forlag.

Rustad, H. (2013) *Danse etter egen pipe?: En analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon – som tradisjon, fortolkning og levd erfaring* (Doktorgradsavhandling) Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Schechner, R. (2003) *Performance Theory* (2. utgave). London: Routledge.

Schechner, R. (2006) *Performance Studies: An Introduction* (2. utgave). New York: Routledge.

Springgay, S. & Irwin, R. (2005). *A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text*. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897–912.

Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003) *Kunsten å fange øyeblikket – Et essay om lek som improvisasjon*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 1-2, s. 56-68.

Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003) *Kunsten å fange øyeblikket – Et essay om lek som improvisasjon*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 1-2, s. 56-68.

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

Svendsen, S. (2014) *Improvisasjon – pedagogens møte med barnet i estetiske prosesser*. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, Vol. 8, nr. 7, s. 1-14.

Svenning, B. (2009) *Hva fortelles meg? Barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagers bruk av dokumentasjon*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Taguchi, H. L. (2012) *Pedagogisk documentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.

Taguchi, H. L. (2015) *Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?* (Marthinsen, H. E. & Solli, M. overs.) Oslo: Universitetsforlaget.

Taguchi, H. L. & Åberg, A. (2006) *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (Manger, A. overs.). Oslo: Universitetsforlaget.

Thorshaug, C.B. (2002) *Det ble en annen dans!: en undersøkelse av endring i barns kreative danser etter kombinasjon av Laban og Vygotskij* (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, Oslo.

Time, J. K. & Belgaux, C. (2017, 29.09) Posthumanisme i barnehagen. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/aktuelt/2017/09/posthumanisme-i-barnehagen>.

Vist, T. (2017) Kunstbasert forskning i barnehagen – teori om en mulig praksis. I A. Berge & E. M. Johansson (red.) *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (s. 101-118). Oslo: Universitetsforlaget.

Waterhouse, A. L. (2013) *I materialenes verden – Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Øksnes, M. (2010) *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.

Østern, A., Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E. (2013) Vitensformer i estetisk praksis. I Østern, A., Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E. (Red.) (2013) *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 273-280). Oslo: Universitetsforlaget.

Østern, T. P. & Hovik, L. (2017) Med-koreografi og med-dramaturgi som diffraksjon – med som metodologisk agent for skapende og forskende prosesser i Baby Body”. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: “Å forske med kunsten”, Vol. 1, 2017*, s. 43–58.
<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.906>

Østern, T. P., Jusslin, S., Knudsen, K. N., Maapalo, P., Bjørkøy, I. (2021) A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*.

<https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

Østern, T. P. & Letnes, M. A. (2017) Et temanummer som undersøker hva det innebærer å forske med kunsten. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Å forske med kunsten»*, Vol. 1, No 5, s. 1–6. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.1082>

Østern, T. P. (2017) Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education. Special Issue: «Å forske med kunsten» Vol. 1*, s. 7–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.982>

Østern, T. P. (2018) Koreografididaktiske sammenfiltringer. I Holte, S. S., Kongsnes, A-C. & Sortland, V. M. (red.) *Koreografi* (s. 24-30). Oslo: Kolofon.

Østern, T. P. (2020, mai). Å forske med kunsten. I regi av: Forskningsgruppa for kunstnerisk utviklingsarbeid i lærerutdanning. Stord: Høgskolen på Vestlandet. Powerpoint-presentasjon på Zoom, tilgjengelig på

https://www.academia.edu/43187328/%C3%85_forske_med_kunsten_Doing_research_with_the_arts?fbclid=IwAR1XuuG5RZp1mD0lQVf_bhi4PIS7_zSoW1CvXtz1v1UBL11A40bd_g1PD7E

Østern, T. P. (2006) Dansens uutholdelige letthet. I Steinsholt, K. & Sommerro, H. (red.) *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 189-214). Oslo: N.W. DAMM & SØN AS.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009) *Alle teller mer*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Vedlegg**Oversikt over økter****Økt 1**

Samtale før økt, sentrale tema	Økt (lengde: 37 min)	Samtale etter økt – Emilies tanker
<p>Medvirkning: hvordan jobber dere med medvirkning på din avdeling?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barna får bestemme og styre sin egen dag - Føle de har innflytelse - Spør barna – gir de to valg - Avstemning - Blir spurt én og én - De får velge hvilken sang vi skal synge - Voksne veileder, tolker følelser - Barna flinke kroppslig: går i retninger, peker, velger voksne - Lærer av hverandre, plukker opp ord 	<p>Papp/papir: Banankasser, brunt silkepapir, origamibåter i rosa, blått og grønt papir</p> <p>Jeg har på forhånd bare forklart Emilie at jeg har lagt utover materialer og hun og barna skal få utforske og leke fritt som de vil.</p>	<p>”De sier jo ikke så mye!”</p> <p>Opptatt av at hun måtte veilede; at det var en uvant situasjon, og at hun måtte vise det var trygt.</p> <p>Opplevde materialene som åpne for tolkning, hadde ingen bestemt funksjon.</p> <p>Barna begynte å utforske mer etter hvert.</p> <p>Syns det var gøy at barna assosierte og refererte til andre ting som hadde med båt å gjøre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Benedicte ville synge ro, ro, ro din båt - Morten begynte å snakke om kanoer). <p>Hun opplevde at barna var mest opptatt av:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fargene - Å kaste - ”Være i det” - Å løpe - ”kikkehullet” (en banankasse lå opp og ned på gulvet, de så ned)

Økt 2

Samtale før økt, sentrale tema	Økt (lengde: 24 min)	Samtale etter økt – Emilies tanker
<p>Jeg tar opp det Emilie sa om at barna prater lite, og sier at de likevel uttrykker mye. Tar opp et konkret eksempel fra gårsdagens økt:</p> <p>Anton som rygger mot henne og hun som (instinktivt) tar han på fanget.</p> <p>Snakker om tilbud som improvisasjons-prinsipp.</p>	<p>Ulike tekstiler (silke/sateng, tyll, bomull), tre stoffbokser (Dröna fra IKEA) i blå, hvit og svart.</p> <p>Ber henne konkret om å herme etter barna.</p>	<p>Barna mer husvarme, tok mer initiativ selv.</p> <p>Referanser til forrige økt – kaste i lufta.</p> <p>Mer lek, og mer prat.</p>

Økt 3

Samtale før økt, sentrale tema	Økt (lengde: 28 min)	Samtale etter økt – Emilies tanker
<p>Utfordre pedagogen til ikke-verbal/kroppslig Klargjøre begrep</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tilbud - Forsterke barnas uttrykk <p>Tenke at det er barna som styrer/skal vise/leder samlingen eller aktiviteten. Hun skal prøve å ikke snakke så mye. Materialene trenger ikke være eneste fokus.</p>	<p>Plast: to ruller med cellofan, bobleplast, små ark med farget cellofan</p>	<p>Hun følte seg tryggere, og opplevde at barna gjorde det samme.</p> <p>Hun hadde tidligere gått inn som voksen/i voksenrollen, men denne gangen følte hun at hun kom ned på barnas "nivå", inn i deres verden, og ble en av de.</p> <p>Fikk (delta i) deres samspill. Som voksen låser man seg litt. Interessant å "være dem". Følte at hun var et av barna, og brukte kroppen som de gjorde.</p> <p>Trengte ikke lede/veilede, men fikk være i øyeblikket, stole på kroppen. Barna finner på nye ting selv, oppdager ting hun ikke nødvendigvis hadde tenkt på.</p> <p>Det å ta barns initiativ er en del av barns medvirkning. Hun nøt leken mer, fordi det ikke var noe mål. Setter pris på det barna kommer med. Åpne materialer, ingen fasit på hvordan de brukes. Fikk forståelse for deres verden. Åpnet øynene for deres kroppslige uttrykk. Det er språk uten å snakke.</p>

NSD-vurdering

12.10.2021, 11:49

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Arbeidstitel: "Øvelse og gyldig uttrykk, eller 'are we human or are we dancer'"

Referansenummer

755253

Registrert

11.11.2020 av Karen Hammervik Flø - 190152@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for drama

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lise Hovik, lise.hovik@dmmh.no, tlf: 73805224

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Karen Hammervik Flø, karenhammervik@gmail.com, tlf: 93447170

Prosjektperiode

01.01.2021 - 31.10.2021

Status

15.06.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

15.06.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 15.06.2021.

Vi har nå registrert 31.10.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (30.06.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

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

12.10.2021, 11:49

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim

Lykke til videre med prosjektet!

13.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 13.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Utvalg 1 består av barn på en småbarnsavdeling i en barnehage. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Barna vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Utvalg 2 består av ansatte på småbarnsavdelingen i barnehagen. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

12.10.2021, 11:49

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

(art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Informasjonsskriv og samtykkeskjema – ansatt**Vil du delta i forskningsprosjektet*****”Øvelse og gyldig uttrykk”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på de minste barnas uttrykksmåter utover talespråket, og hvordan disse blir møtt og ivaretatt av personalet i barnehagen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

«Øvelse og gyldig uttrykk» er et masterprosjekt hvor jeg vil se nærmere på de minste barnas fysiske og ikke-verbale uttrykksmåter, og hvordan disse blir møtt og ivaretatt av de ansatte i barnehagen. Barnehage-loven lovfester barns rett til medvirkning, og medvirkning innebærer ikke bare medbestemmelse, men en hverdag som gir den enkelte følelsen av å bli hørt, sett og forstått. Jeg vil fokusere på de minste barna, som nettopp ikke har et talespråk de klart kan uttrykke sine ønsker og behov med, og hvor det er avgjørende at de ansatte har evne og vilje til å fremme, være oppmerksom på og ta hensyn til barnas uttrykk. Med utgangspunkt i min bakgrunn som danser og koreograf, og gjennom kunstbasert forskning, ønsker jeg å undersøke hvordan barns kroppslige bidrag til kommunikasjon kan bli tatt på alvor og sett på som meningsbærende, og gi de ansatte nye verktøy til å møte og svare på disse bidragene.

I løpet april 2021, med forbehold om at barnehagen er tilbake på gult nivå, vil jeg avholde tre forskningsøkter, på omtrent en time. Målet for disse øktene vil være å få barn og voksne inn i et fysisk samspill, filme dette, og i ettertid reflektere over hvordan de voksne møter og svarer på barns fysiske uttrykk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har inngått et samarbeid med, og fått tillatelse til å drive forskningen på avdelingen hvor du jobber.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du i disse forskningsøktene vil bli observert av meg, dokumentert gjennom video og bilder, og at dette vil bli brukt som grunnlag for min masteroppgave. Øktene vil foregå slik at én ansatt og to-tre barn blir med forskeren inn på et rom, hvor det vil bli satt fram ulike materialer. Barna vil få mulighet til å utforske disse materialene, mens den ansatte vil møte og svare på deres initiativ og fysiske utforskning. Jeg ønsker å filme og eventuelt ta noen bilder av samspillet som oppstår mellom barn og materialer, barna og den voksne, og mellom barn, voksne og materialer. Bilder og video vil være avgjørende for å nettopp få tak i barnas uttrykk og de ansattes møte med disse. I etterkant av øktene vil du få mulighet til å se på noe av videomaterialet, og reflektere over din egen pedagogiske praksis når det kommer til å møte og ivareta barns fysiske uttrykk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert, og video-opptak og bilder vil slettes. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Alle personopplysninger vil bli anonymisert; prosjektdeltakere vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven. Video-opptak og bilder vil kun bli lagret på eksterne enheter uten nettilgang, og tilgangen til disse enhetene vil krypteres. Kun prosjektansvarlige, det vil si meg og eventuelt min veileder, vil ha tilgang til disse opptakene.

Bilder som eventuelt brukes i selve masteroppgaven vil anonymiseres (sensurere ansikt, kun vise hender, bakhoder o.l.).

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 31.10.2021. Da vil alle video-opptak og bilder slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student Karen Hammervik Flø, på epost karenhammervik@gmail.com
- Dronning Mauds Minne Høyskole ved Lise Hovik, på epost lise.hovik@dmmh.no
- Prorektor for FoU og oppdrag ved DMMH, Ingar Pareliussen på epost ipa@dmmh.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Karen Hammervik Flø

Lise Hovik

Masterstudent/forsker

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Øvelse og gyldig uttrykk», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i observasjon med video-opptak
- Å delta i intervju/refleksjonssamtale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.10.21

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Informasjonsskriv og samtykkeskjema – barn og foresatte**Vil du delta i forskningsprosjektet*****”Øvelse og gyldig uttrykk”?***

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på de minste barnas uttrykksmåter utover talespråket, og hvordan disse blir møtt og ivaretatt av personalet i barnehagen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

Formål

«Øvelse og gyldig uttrykk» er et masterprosjekt hvor jeg vil se nærmere på de minste barnas fysiske og ikke-verbale uttrykksmåter, deres utforskning av fysiske materialer, og hvordan disse blir møtt og ivaretatt av de ansatte i barnehagen. Barnehageloven lovfester barns rett til medvirkning, og medvirkning innebærer ikke bare medbestemmelse, men en hverdag som gir den enkelte følelsen av å bli hørt, sett og forstått. Jeg vil fokusere på de minste barna, som nettopp ikke har et talespråk de klart kan uttrykke sine ønsker og behov med, og hvor det er avgjørende at de ansatte har evne og vilje til å fremme, være oppmerksom på og ta hensyn til barnas uttrykk. Med utgangspunkt i min bakgrunn som danser og koreograf, og gjennom kunstbasert forskning, ønsker jeg å undersøke hvordan barns kroppslige bidrag til kommunikasjon kan bli tatt på alvor og sett på som meningsbærende, og hvilke metoder de ansatte kan bruke for å bli oppmerksomme på barnas ikke-verbale tilbud.

I løpet av april 2021, med det forbehold at barnehagen er tilbake på gult nivå, vil jeg avholde tre forskningsøkter, på omtrent en time. Målet for disse øktene vil være å få barn og voksne inn i et fysisk samspill, filme dette, og i ettertid reflektere over hvordan de voksne møter og svarer på barns fysiske uttrykk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har inngått et samarbeid med, og fått tillatelse til å drive forskningen på avdelingen hvor deres barn går.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis dere velger å delta i prosjektet, innebærer det at deres barn i disse forskningsøktene vil bli observert av meg, dokumentert gjennom video og bilder, og at dette vil bli brukt som grunnlag for min masteroppgave. Øktene vil foregå slik at én ansatt og to-tre barn blir med forskeren inn på et rom, hvor det vil bli satt fram ulike materialer. Barna vil få mulighet til å utforske disse materialene, mens den ansatte vil møte og svare på deres initiativ og fysiske utforskning. Jeg ønsker å filme og eventuelt ta noen bilder av samspillet som oppstår mellom barn og materialer, barna og den voksne, og mellom barn, voksne og materialer. Bilder og video vil være avgjørende for å nettopp få tak i barnas uttrykk og de ansattes møte med disse. Videomaterialet vil ikke bare brukes som data, men vil også være utgangspunkt for refleksjonssamtaler med de ansatte om deres pedagogiske praksis når det kommer til å møte og ivareta barns fysiske uttrykk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet, og barn som ikke deltar, vil ikke bli dokumentert via film, bilder eller lydopptak. Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deres barn vil da bli anonymisert, og video-opptak og bilder vil slettes. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke vil delta, eller senere velger å trekke dere, og det vil ikke påvirke barnets eller deres forhold til barnehagen. Det er selvfølgelig også frivillig for barna å delta, og hvis de uttrykker at de ikke vil være med på en slik forskningsøkt, så slipper de selvfølgelig. Barn som ikke deltar i prosjektet, vil være med de andre ansatte under forskningsøktene.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deres barn til formålene det har blitt fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle personopplysninger vil bli anonymisert; prosjektdeltakere vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven. Video-opptak og bilder vil kun bli lagret på eksterne enheter uten nett-tilgang, og tilgangen til disse enhetene vil krypteres. Kun prosjektansvarlige, det vil si meg og eventuelt min veileder, vil ha tilgang til disse opptakene.

Bilder som eventuelt brukes i selve masteroppgaven vil anonymiseres (sensurere ansikt, kun vise hender, bakhoder o.l.). Eventuelle identifikasjonsmarkører, som fødselsmerker o.l. vil ikke vises, eller bli sensurert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 31.10.2021. Da vil alle video-opptak og bilder slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student Karen Hammervik Flø, på epost karenhammervik@gmail.com
- Dronning Mauds Minne Høyskole ved Lise Hovik, på epost lise.hovik@dmmh.no
- Prorektor for FoU og oppdrag ved DMMH, Ingar Pareliussen på epost ipa@dmmh.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Karen Hammervik Flø

Lise Hovik

Masterstudent/forsker

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Øvelse og gyldig uttrykk», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i observasjon, og bli dokumentert via foto og video

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.10.21

(Barnets navn)

(signert av foresatte, dato)