



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

BACHELOROPPGAVE

Studieprogram:

Høst 2021

BBDBC - Barnehagelærer - deltid

Åpen

Forfatter:

Elisabeth Pedrikke Johansen

Elisabeth Pedrikke Johansen

.....
signatur forfatter (e)

Kandidatnummer: 3212

Veileder: Anne Karin Fotland

Fagansvarlig: Sara Esmaeeli

Tittel: Med hele meg! – Et dramapedagogisk arbeid med toddlere med fokus på kroppslighet

Engelsk tittel: With all of me! – A drama pedagogy work with toddlers with a focus on using our bodies

Emneord: Kreativ,
dramapedagogikk,
estetikk,
kroppslighet,
toddler

Side tall: 29 (8059)

.....
+

Vedlegg/annet: 1

.....
Stavanger, 01.01.2022

.....
dato/år

Sammendrag

Denne oppgaven er et resultat av et praktisk dramapedagogisk arbeid jeg hadde på en småbarnsavdeling. Problemstillingen min var: *Hvordan bidrar drama i praksis til at jeg blir tryggere på meg selv i arbeidet med toddlere og estetisk utforskning?* Jeg valgte deltakende observasjon som metode, og begrunnet mine tanker i hovedsak hos Fredriksen (2013) og Vist (2017). Funnene mine omhandler trygghet og estetisk utforskning, både hos meg selv og observert hos barna. Gjennom oppgaven har jeg hatt fokus på kroppslighet, og helhetlig forening av kropp, følelser og tanker har påvirkning på hvordan vi tar inn over oss opplevelser og erfaringer. Rees (2029) doktoravhandling om maktbruk i samlingsstunder var noe jeg ønsket å utforske gjennom egen praksis gjennom bevisst bruk av egen kropp og åpne for en estetisk innstilling (Fredriksen, 2013). Jeg håper denne oppgaven er med på å belyse hvordan praksiserfaringer kan være med på å bygge en større kompetanse ved å gi mot til å tørre å stole på og utfordre seg.

Forord

Gjennom rollen som barnehagelærerstudent, og særlig innenfor fagfeltet drama, har jeg fått mulighet til å utforske sider jeg ikke kjente til fra før. Denne bacheloroppgaven har også vært en del av denne reisen, hvor jeg stadig finner flere elementer som utvider min oppfattelse av meg selv. Derfor ønsker jeg først å takke min veileder Anne Karin Fotland. Hun åpnet opp for en deltakelse i Hverdagspraksiser jeg ikke visste var mulig. I tillegg til at hun har gitt meg utfordringer og tanker som har pushet meg ut av komfortsonen min flere ganger, har hun også vært en trygg havn som har gitt meg troen på at jeg kommer meg gjennom dette. Ellers ønsker jeg å takke resterende dramalærere ved Universitetet i Stavanger, og mine medstudenter, som også har vært med på å påvirke mine opplevelser og erfaringer i dette perspektivet. Fordi jeg går inn i alt med hele meg, hele min kropp, følelser og tanker, må jeg også takke min tålmodige familie med mann og barn. Helt til slutt ønsker jeg å takke Filiorum for å muliggjøre et slikt prosjekt, måtte dere bare videreformidle informasjonen bedre til studentene slik at flere får muligheten til praktiske erfaringer i bachelortiden sin.

Stavanger, 01.01.2022

Elisabeth Pedrikke Johansen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
Fordord.....	3
1.0 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn og problemstilling.....	5
1.2 Begrepsavklaringer.....	7
1.3 Oppgavens oppbygning.....	8
2.0 Teori.....	9
2.1 Meningsskaping gjennom kroppslighet.....	9
2.2 Gi rom for barns uttrykk.....	9
2.3 Å kommunisere med kroppen.....	11
2.4 Å innta en estetisk innstilling som voksen.....	12
2.5 Den trygge rammen.....	12
3.0 Metode.....	14
3.1 Tilgang til feltet.....	14
3.2 Valg av metode og innsamlingsstrategi.....	14
3.3 Gjennomføring av observasjon.....	15
3.4 Analysemetoden.....	15
3.5 Metodekritikk.....	15
3.6 Etske retningslinjer.....	17
4.0 Drøfting.....	18
4.1 Trygghet i egen rolle.....	18
4.2 Fysisk trygghet.....	19
4.3 I forhold til andre voksne.....	21
4.4 Estetisk utforskning.....	21
4.5 Fra enkeltindivider til fellesskap.....	22
4.6 Tid – et viktig aspekt.....	23
5.0 Oppsummering.....	25
Litteraturliste:.....	27

Vedlegg 1: Didaktisk plan - Dramapedagogisk arbeid i bacheloroppgave

1.0 Innledning

«Bak døren titter han fram. Han ser meg rett i øynene, de formelig lyser mot meg, før han retter blikket mot bordet bak meg. Han beveger seg mot den svarte, tunge medisinalballen og dytter forsiktig borti den. Så berører han lett den rosa, lette yogaballen som ligger ved siden av. Så kikker han på meg igjen og går mot bordet fylt med bokser, kuler og sylindermete rør. Han tar opp en boks og et lokk, den er fylt med ullkuler i flere farger. Han lukker igjen lokket, åpner lokket og kikker bort mot meg med smil om munnen. Rundt han er resten av barnegruppen på plass, noen gråter litt. Pedagogisk leder har fanget fullt med tre barn og snakker med rolig stemme. Jeg starter meg å tromme med fingrene på boksen foran meg, og kryper sammen for å gjøre meg så liten som mulig med en liten hviskestemme. Samlingen skal til å begynne, men gutten har startet for lenge siden.»

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Det stilles større krav til kompetanse på de yngste barna i barnehagesektoren nå enn tidligere (Hernes et al., 2019, s. 12). Derfor blir det å finne trygghet i egen rolle som fremtidig pedagog viktig. I tillegg til trygghet i lag med barn, blir også trygghet i samspill med andre voksne en del av arbeidet. Det å tørre og stå for mine egne tanker og til å være meg selv var en utfordring jeg ønsket å utforske i praksis. I prosjektet *Blikk for barn* (2019) avdekkes det at personalet i barnehagen ikke følger opp barns initiativ og utforskning godt nok, og gjennom praktisk arbeid ønsket jeg å bli tryggere i denne tilretteleggingen med de aller yngste. Med dette utgangspunktet kom jeg fram til denne problemstillingen:

Hvordan bidrar drama i praksis til at jeg blir tryggere på meg selv i arbeidet med toddlere og estetisk utforskning?

Denne bachelor-oppgaven var en anledning for å delta i prosjektet Hverdagspraksis, et samarbeid mellom UiS og Filiorum, og jeg angrer ikke på at jeg grep denne unike sjansen. Med fokus på personlige erfaringer fra praksis fikk jeg her mulighet til å se på min egen handling i samspill med de yngste barna. Oppgaven bygger på et dramapedagogisk arbeid jeg hadde med

en barnegruppe på 1- 3 år, se vedlegg 1 for didaktisk plan. Observasjonen innledningsvis er hentet fra starten av samlingsstunden. Denne gutten ble en sentral del for utvikling av egen trygghet, og jeg ønsker å belyse dette senere i oppgaven.

For å forankre oppgaven min i Rammeplanen er det særlig under læring tankegangen om helhetlig kroppslighet trekkes fram: «Barna skal få bruke hele kroppen og alle sansene i sine læringsprosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Videre under danning beskrives personalets ansvar for å tilrettelegge for meningsfulle opplevelser (s. 21). Biljana Fredriksen (2013) har vært en viktig teoretisk kilde som har veiledet meg gjennom tankegangen omkring barns kroppslighet og meningskapning.

Marianne Rees (2020) doktorgradsavhandling trekker fram funn der voksne dominerer samlingsstunder, og gjennom kontrollerende mønster skaper lite rom for barns deltakelse (s. 89). Dette samsvarer også med egne erfaringer fra voksendominerte samlinger som ikke åpner for barns medvirkning og opplevelse av fellesskap. Jeg ønsket å tilrettelegge for en estetisk samlingsaktivitet hvor barna hadde muligheter til å medvirke ut fra sitt ståsted. Mine erfaringer handlet også om hvor ulikt pedagoger tenker omkring og tilrettelegger for estetiske erfaringer blant de yngste i barnehagen. Forskningsresultater etterlyser de estetiske fag og avslører at disse gjerne blir nedprioritert. Pedagoger har for lite kunnskap innenfor dette feltet (PRAKUT, 2011, referert til i Winger, 2019, s. 105).

Jeg ønsket å opparbeide meg mot til å gjennomføre en dramapedagogisk samling med de yngste. På samme tid har jeg alltid et ønske om å utfordre meg selv, og prøve ut nye ideer som kan tilrettelegge for estetisk utforskning. Jeg var tydelig på at jeg ønsket å utforske kroppslig kommunikasjon sammen med barn og voksne. Med andre ord nedtone verbalspråket, da jeg synes dette er utfordrende. Dette henger sammen med hvordan verbalspråket ofte er den dominerende kommunikasjonsformen i samspill. Her ønsket jeg å utforske min egen multimodal kommunikasjon, og samtidig tilrettelegge for et mer likeverdig samspill med de yngste barna. For å få dette til var det viktig for meg å erverve trygghet gjennom praksis.

På bakgrunn av problemstillingen valgte jeg å gjøre deltakende observasjon for å synliggjøre min prosess på veien mot et tryggere individ gjennom praktisk erfaring. Gjennom oppgaven min beskriver jeg funn ut fra egen opplevelse, samt trekker jeg fram observasjoner fra deltakende barn. Oppgaven bygger på et kroppsfenomenologisk perspektiv hvor vi sanser og opplever gjennom en helhetlig tilstedeværelse i nåtiden (Løkken, 2013, s. 35).

1.2 Begrepsavklaringer

I denne oppgaven ligger den opprinnelig definisjon fra grekernes tid til grunn, hvor estetikk omhandler det sansende mennesket. Her handler det om å forholde seg sansende til verden, og tankegangen bygger på at vi opplever med hele vår kropp (Steinkjer, 2013, s. 220). Kroppslige og sanselige erfaringer er helt sentrale for barns lekende væremåte (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Estetiske opplevelser gjør verden meningsfull, og tillater en kobling mellom her og nå situasjon og fortid (Hohr, 2013, s. 254). I nær relasjon til estetikkbegrepet ligger den transformative erfaringstradisjonen, beskrevet som opplevelser med vekt på erfaring (Sæbø, 2011, s. 31). Derfor har jeg valgt å trekke fram Deweys tolkning av begrepet estetikk i denne oppgaven, med teori hentet fra Sæbø (2011). Mennesket erfarer gjennom forening av tanker, handling og læring, det er en helhetlig prosess hvor følelser og fantasi kobles sammen med intellekt og kunnskap (Sæbø, 2009, henvist i Sæbø, 2011, s. 34). Det er et samspill, en interaksjon, mellom mennesket og sine omgivelser. Begge parter har gjensidig påvirkningskraft på hverandre og legger til rette for erfaring (Sæbø, 2011, s. 33). Dette innebærer et sosialt forankret estetikkbegrep, hvor det relasjonelle, det som skjer imellom, står sentralt (s. 33). Dette lekende, kreative og fantasifulle samspillet med omgivelsene kjennetegner både barndommen og erfaringskunsten (s. 42). Barnet er født med en aktiv, kroppslig og nysgjerrig utforskertrang. Det er opp til miljøet å utvikle barna videre innenfor det undrende, fantasifulle, lekende og sosiale (s. 15).

Oppgaven min omhandler de yngste barna i barnehagen, og jeg ser sammenhenger mellom det sanselige, kroppslige estetikkbegrepet og definisjonen av toddler. Toddlerbegrepet ble tatt i bruk for å bevisstgjøre de yngste barnas væremåte (Løkken, 2013). Begrepet innebærer et aktivt handlende menneske som gjennom persepsjon, altså kroppslig tilstedeværelse i verden, mottar sanser og fortolker omgivelser (s. 31). Løkken (i Hohr, 2013) trekker fram hvordan toddlerens kroppslige bevegelse oppstår i interaksjon med sine omgivelser (s. 257). Merleau-Ponty

beskrev hvordan alle våre opplevelser kommer til oss gjennom kroppslig persepsjon, altså menneskets sansende og tolkende tilstedeværelse i verden (Løkken, 2013, s. 31). Det er gjennom kroppens tilstedeværelse i verden vi kommuniserer. Intersubjektivitet handler om hvordan våre kroppssubjekter finner felles oppmerksomhet med felles hensikt. På denne måten beskriver Merleau-Ponty barn som sosialt fødte kroppsindivider som aktivt søker og samhandler med andre. Når jeg ønsker et fenomenologisk blikk på denne samlingsaktiviteten, innebærer det å se på opplevelsen med et her og nå blikk. Et ønske om å gi en verdifull og meningsfull opplevelse, med fokus på kroppslighet (Løkken, s. 35).

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 har jeg redegjort for bakgrunn og valg av problemstillingen, samt belyst to sentrale begrep som ligger til grunn for forståelsen av min oppgave. Videre i kapittel 2 presenterer jeg perspektiver på kroppslighet og meningsskapning blant toddlere, og setter dette sammen med forståelsen av den sentrale voksenrollen i lys av dramapedagogisk arbeid med barn. Metod delen gjennomgås i kapittel 3, hvor jeg begrunner mitt valg av deltakende observasjon, samt trekker fram refleksjoner omkring egen deltakelse og relevante feilkilder. Jeg har prøvd å vise åpenhet for at observasjonene er komplekse og tvetydige, samtidig som at jeg har et ønske om å tolke barnas uttrykk for det jeg tenker er deres hensikt. I kapittel 4 drøfter jeg funnene i lys av teori og forskning jeg anser som relevant for mine observasjoner. Til slutt oppsummerer jeg hovedfunnene i kapittel 5.

2.0 Teori

2.1 Meningsskaping gjennom kroppslighet

Som nevnt innledningsvis ble begrepet kroppslighet et sentralt begrep for meg i arbeidet med toddlerne. Fredriksen (2013) beskriver begrepet som en utvidet forståelse av kunnskapstilegnelse og læring. Her inkluderes kroppens helhetlige tilstedeværelse i samspill med omverden for å ta til seg læring. Herunder ligger sanser, erfaringer, følelser, fantasi, kreativitet og aktiv utfoldelse som sentrale element. Dette innebærer at vi mennesker ikke tilegner oss kunnskap gjennom bare å tenke med hodet, men at vi bruker hele kroppen for å *kjenne på* verden (Shusterman, 2008, referert til i Fredriksen, 2013, s. 25). Særlig i den førspråklige delen av livet vil kroppslig tilegnelse av kunnskap være særlig viktig (Egan, 2009, referert i Fredriksen, 2013, s. 229).

I forlengelse av kroppens rolle i tilegnelse av kunnskap så jeg hvor nært begrepet meningsskaping var i forhold til toddlerne. I denne forhandlingen ligger barns muligheter til å prøve seg fra, til å respondere på andres utspill ved å gi og ta (Fredriksen, 2013, s. 233). I min dramapedagogiske aktivitet ønsket jeg å tilrettelegge for sanseopplevelsene i samspill med andre. En begrunnelse jeg fant i hvordan sanseopplevelsene er selve grunnsteinene for at de yngste kan erfare og forme tanker og følelser (Bruce, 2013, s. 159). På bakgrunn av dette ønsket jeg å tilrettelegge for et lekemiljø som kunne være kjent for barnegruppen, og valget falt på ball/kule. Et bevisst valg om å ikke ha med de typiske ballene som man finner i barnehagen, som plastballer eller fotballer lå også til grunn. Jeg ønsket å utfordre barnegruppens sanselighet gjennom nye materialer, og kulene jeg tok med var i ull, pels, tau og plastballer med pigger eller ruere overflate.

2.2 Gi rom for barns uttrykk

I mitt arbeid for å legge til rette for drama med de minste var det viktig å se på drama som noe mer enn rolletaking og fiksjonskompetanse. Jeg fant støtte i Bruces (2013) tanker omkring kroppslighetens fokus, med dertil barns ønske om etterligning og handling (Bruce, 2013, s. 159). I forståelsen av dramapedagogisk arbeid for de yngste trekkes det fram viktigheten av det skapende uttrykket barn kan oppnå i samspill med andre, der de blir grepet av sanser og følelser som kan gi grunnlag for erkjennelse (s. 175). Ut fra disse tankene ble mitt dramapedagogiske arbeid begrunnet som en kollektiv opplevelse der estetiske impulser kunne gjøre inntrykk på

barna (s. 176). Også Sæther og Løge Hagen (2018) trekker fram hvordan barns opplevelser skal være utgangspunkt for deres uttrykk (s. 455). I følge Merleau-Ponty (1962, i Løkken, 2018) er det selve bevegelsen av kroppen som gir grunnleggende mening for vårt liv i verden. Gjennom den levde kroppen skilles ikke tanker og språk som separert fra kroppen, men er en del av det helhetlige kroppslige. På denne måten ligger tanker og språk likestilt med følelser og fysisk aktivitet, og gir grunnlag for en tankegang som involverer det helhetlige kroppslige (s. 45). Gjennom samhandling med det rundt oss, både gjenstander og mennesker, gir vi vårt perspektiv på opplevelsen. På samme tid reflekteres andres perspektiv tilbake mot oss og vi blir oss selv i meningsfull samhandling med relasjonene rundt oss (s. 46). Karakteristisk for de små barns væremåte er trangen til bevegelse og åpenhet mot verden rundt, og dette gjenspeiles i hvordan toddlerne møter verden med sin helhetlige kropp (s. 49-50).

I starten av arbeidet med planleggingen av det dramapedagogiske arbeidet ble det naturlig å se på utformingen og tilretteleggingen av det fysiske rommet. Røthle (2013) trekker i sin artikkel om toddlerne fram hvordan det fysiske rommet bør gi barna fleksibilitet og legge opp til flere bruksområder som kan stimulere den naturlige barnlige dynamikken. Rommet bør være fristende for barna til å starte utforskning, samhandling og felles aktivitet (s. 137). Det ble også klart for meg at oppgaven min ikke baserer seg på oppbygningen av det fysiske rommet, men hvordan et mulighetenes rom oppstår i samspill og det var her arbeidet gav mest inntrykk. Innenfor dette mulighetens rom gis barna muligheter til å prøve ut ulike måter å forholde seg til situasjoner på (Sæbø, 2010, s. 63). For å gi barna mest mulige muligheter til å uttrykke seg på må de møte ulike typer utfordringer. Med en med aktiv skapende holdning i bunn hjelpe barn til å forholde seg til dem og se ulike løsninger, på denne måten kan mennesket utvikles (s. 85). Det mulige rom som barns sted for utforskning og testing av egne tanker omkring mening trekkes også fram av Clark (2013, referert til i Gulpinar, et al., 2019, s. 64).

Videre trekker Sæbø (2010) fram hvordan mennesker er født med et naturlig behov for å bearbeide våre inntrykk og egne opplevelser for å aktivt prøve å forstå og mestre verden rundt oss (s. 61). Dette samsvarer også med Fredriksen (2013) som trekker fram hvordan vi mennesker er predisponerte til samhandling med våre omgivelser og gjennom erfaringer og bruk av fantasi har muligheter til å lære av erfaringer (s. 25). Fantasi har en sentral plass i barns læring ved at det muliggjør reorganisering av tidligere erfaringer opp mot nye erfaringer (s. 59).

Forutsetning for å kunne gi uttrykk for inntrykk, altså å virkeliggjøre barns indre forestillingsbilde, er skapende fantasi (Sæbø, 2010, s. 77). Her vil det sosiale og fysiske miljøet spille en rolle i hvilke muligheter barnet kan erfare, og i mitt arbeid ønsket jeg å gi barna en mulighet til samhandling som kunne åpne opp for nye impulser.

2.3 Å kommunisere med kroppen

Voksnes må gi barna full oppmerksomhet, og gi barna tillit til å ta valg. Dette innebærer at voksne må tørre å stå i en usikkerhet om hva som kommer til å skje (Fredriksen, 2013, s. 191-192). Oppmerksomhet for hvordan vi er kroppslig til stede kan ha betydning for kvaliteten i arbeidet med de yngste barna (Halle, 2017, s. 10). Også Bruce (2013) beskriver det å være sansende og lyttende som essensielt hos voksne for å kunne være til stede i øyeblikket der barns inntrykk kommer til uttrykk. Man trenger flere sanser for å kunne tolke barns uttrykk. Derfor var det viktig for meg at vi nedtonet verbalspråket i mitt dramapedagogiske arbeid. På denne måten kunne vi sette søkelys på de andre sansene våre uten at verbalspråket dominerte. Tankegangen var at vi skulle bevisstgjøre oss selv på å motta og sende kommunikasjon gjennom kroppen vår. For derved å tilrettelegge for et samspill med de yngste hvor vi gav dem rom og tid til at de får slippe til med sin undring, reaksjon og kommunikasjon (s. 166).

Dette gir grunnlag for å tenke på kommunikasjon som multimodal. Det innebærer bevissthet ovenfor våre helhetlige kroppslige uttrykk i møte med barna (Fredriksen, 2013, s. 230). Her inkluderes det verbalspråklige med det visuelle og kroppslige. I tillegg trekkes det fram hvordan modaliteter sin tilstedeværelse i rommet inkluderes som en del av kommunikasjonen. Bruce (2013) trekker fram hvordan voksne i samspill med barn må være lydhøre og lytte med hele kroppen sin, altså være sansende (s. 160). Det må gis rom og tid til undring, reaksjon og kommunikasjon (s. 166). Fredriksen (2013) trekker også fram hvordan modaliteter, som inngår i den multimodale kommunikasjonen, reflekterer hvilke verdier og forventninger rommet muliggjør for barna i deres meningsforhandling (s. 214). Dette innebærer en tankegang hvor vi stoler på barnas fantasi som grunnleggende for meningsutvikling, da fantasi kan koble tidligere erfaringer til opplevelser her og nå (s. 218). I forhandling om mening ligger mulighetene til å prøve seg fram, til å respondere på andres innspill, til å gi og ta. På denne måten ser vi at meningsforhandling foregår i en sosial kontekst, og innebærer en voksen tilstedeværelse som er nær og oppmerksom for å kunne tilrettelegge for barns muligheter (s. 231).

2.4 Å innta en estetisk innstilling som voksen

Barnehagelærerens rolle er å gi barna muligheter til medvirkning for at barna skal føle seg respektert og få ønske om å delta med seg selv inn i fellesskapet (Fredriksen, 2013, s. 190). For at læring gjennom erfaringer skal være en mulighet, må barnet selv være aktør (s. 66), og dette kobler jeg sammen med hvordan en voksen i samspill med barn må tørre å gi slipp på maktforholdet og la barna få muligheter til å gi sine uttrykk og påvirkning på prosessen. Maktforholdet dempes når voksne blir anerkjennende og lyttende (s. 192). Det kan ses i sammenheng med Rees (2020) doktorgradsavhandling som trekker fram funn hvor voksne dominerer kommunikasjon. Særlig i samlingsstunder viser studien et kontrollerende mønster med liten åpning for barns livsverden (s. 89). Bevisstheten rundt maktbruk trekkes også her fram som viktig faktor for barns opplevelse av medvirkning, hvor barns muligheter er avhengige av personalets kompetanse til å inkludere i et fellesskap samtidig som enkeltindividets medvirkning får plass (s. 90). En fellesskapsorientert dramaaktivitet var utgangspunktet mitt og for å redusere noe av makten tok jeg valget ved å bruke lite verbal kommunikasjon i utforskningen. Ønsket var å legge opp til en gjensidig kommunikasjonsform hvor jeg tok imot barnas uttrykk, responderte og videreførte deres perspektiver til initiativ (s. 95). Röhle (2013) trekker også fram hvordan voksne bør være aktive og ha en lekende innstilling i møte med barn. En lekende innstilling innebærer at den voksne er villig til å gå inn i og delta i barnas fantasiverden. På denne måten bidrar de til å møte barna i en likeverdig og verdifull kommunikasjon (Emilson, 2008, referert i Sæther & Løge Haugen, 2013, s. 139).

2.5 Den trygge rammen

Helt i bunnen ligger teorien om hvordan trygghet er en forutsetning for læring. Röhle (2013) trekker fram hvordan voksne må være til stede og tilgjengelige for barna både fysisk og psykisk. Videre trekkes det fram hvordan toddlere oppmuntres til sosial lek gjennom nettopp dette fysiske nærværet med voksne (s. 131). I planlegging av aktiviteten min handlet det om å skape et trygt miljø for toddlerne som skulle delta, antall barn per voksne er en kjent tankegang i barnehage. I dialogen med pedagogisk leder på forhånd fikk jeg vite det var 7 barn på avdelingen, og i enighet ble to kjente voksne med inn i rommet. Også hos Fredriksen (2013) trekkes det fram hvor viktig denne empatiske nærheten er for barn, særlig i de sammenhenger hvor voksne skal forske på barn (s. 271). Dette var grunnleggende tanker i forhold til hvordan jeg så for meg egen voksenrolle, altså min helhetlige kropp, inn i aktiviteten.

Det ble klart for meg tidlig at for å utfordre meg selv i denne oppgaven måtte jeg skape trygghet hos meg selv i forkant av aktiviteten. May (1994, referert i Sæther og Løge Haugen, 2013) peker på hvor viktig mot er i arbeidet med kreativitet. Mot ligger til grunn for å sette seg i en posisjon hvor en tør å ta sjanser, trosser grenser og finner nye muligheter (s. 460). Det kreves mot til å bevege seg ut i fremtiden mot det ukjente, til å åpne opp for at man ikke vet hva som kan komme til å skje (May, 1994, referert til i Fotland, 2017, s. 32). Å tørre og slippe til mulighetene slik jeg beskrev om i makt delen ovenfor krevde mot av meg. Dette innebar også å kjenne til egne evner innenfor improvisasjon. Åpenhet og mottakelighet for eksperimentering er grunnleggende faktorer for vellykket improvisasjon (Sæbø, 2010, s. 117). Det handler om agering, altså handling, gjennom bruk av mimikk, bevegelse eller stemme ut fra de impulser du mottar utenfra. Lydhørhet mot andres impulser blir trukket fram som sentral for å ikke overstyre situasjonen (s. 117).

Veien gjennom denne bacheloroppgaven har vært en vei for å finne teori hvor jeg kjenner meg igjen, teori som støtter opp om mine tanker om utforskning og makt. Dette gjenspeiles i teorier omkring ledelse, Skogen (2013) peker på kompetente og gode ledere som utgangspunkt for tryggere og bedre barnehagemiljø (s. 25). Jeg ønsket å ta et dypdykk inn i begrepet kroppslighet for å kjenne hvordan dette kunne påvirke min adferd ut i praksis. For å tilrettelegge for dette innebar det å utvide forståelsen min for måloppnåelse innenfor drama med de minste. Sæbø (2010) vektlegger ulike type målsettinger, men drama er en viktig arena for utforskende prosesser som rommer mer enn de konkrete målbare målformuleringene (s. 103). Disse tankene kan settes sammen med Way (1973) sitt øvelsesdrama for barn, der målet var at barn fant mot til å være seg selv (Fotland, 2017, s. 29). Way definerte drama som «å øve seg i å leve» (Way, 1973, sitert i Fotland, 2017, s. 29). Dette innebærer hvordan det sanselige nærværet kan forsterke vår indre tillit til oss selv. Dette kan hjelpe med å skape motet som kreves for å skape noe nytt (s. 30). Det er først og fremst gjennom praktiske erfaringer en kan oppnå denne tilliten til seg selv. Og det innebærer en helhetlig tankegang hvor kropp, følelser og tanker forenes i samhandling (s. 39-40).

3.0 Metode

3.1 Tilgang til feltet

Denne oppgaven er en del av et samarbeidsprosjekt UiS har sammen med senteret for barnehageforskning, Filiorum. Alle godkjenninger og utarbeidelse av samtykkeskjemaer og informasjonsskriv brukt i denne oppgaven var utarbeidet av dem, og jeg distribuerte skjemaene videre uten endring til barnehagen vi fikk tilgang til gjennom forskningsprosjektet.

Barnehagen stilte seg svært positive til å ha meg på besøk, og jeg fikk stor frihet i hvordan jeg ønsket å ha det didaktiske opplegget. De virket interesserte i både å delta på samlingen og i evalueringen i etterkant. Jeg har vært tydelig på at jeg ønsket å rette oppgaven mot de aller yngste barna, og valget falt på den ene avdelingen som hadde flest barn rundt ett års alderen. Her var det litt færre barn enn jeg først så for meg, men deres alder passet best med mine tanker for opplegget. I etterkant modererte jeg antall voksne inn i rommet for å ha nok plass fysisk til å bevege oss da rommets areal var lite.

3.2 Valg av metode og innsamlingsstrategi

Basert på problemstillingen valgte jeg å bruke deltakende observasjon under det dramapedagogiske arbeidet. For å begrunne metoden min har jeg delvis tatt utgangspunkt i den kunstbaserte forskningsmetoden Vist (2017) beskriver. Her trekkes det fram hvordan vi må forholde oss med en sensitivitet i forhold til våre omgivelser, med en sentral tankegang om at vi kan bli berørt av våre omgivelser (s. 102). Denne forskningsmetoden kan sees i sammenheng med Fredriksens (2013) tanker omkring estetikk-basert forskning: Forskningsmetodene tar begge utgangspunkt i hvordan du alltid har med deg hele deg, inkludert ditt syn og forutinntatte holdning, i møte med den sammensatte og komplekse verden rundt deg (s. 242).

Fredriksen (2013) skriver også om deltakende forskning, hvor kunnskap ervervet gjennom deltakelse kan bidra til å se nye måter å se ting på. Høy deltakelse kan kreve mye av deg selv både som privat- og fagperson (s. 284). Christoffersen & Johannesen (2012) skriver om observasjon med deg selv som aktør, hvordan du alltid har med deg inntrykkene dine som påvirker hvordan du ser på verden (s.62). Vist (2017) trekker fram et konstruktivistisk

kunnskapssyn som legger opp til at forsker og forskningsfelt har en gjensidig påvirkning på hverandre som legger til rette for relasjonell kunnskapsutvikling. Viktigere å åpne opp for dialog enn å finne absolutte sannheter (s. 107), jeg tenker dette er relevant fordi en samling må tilpasses barnegruppen for at de skal få muligheter til egen estetisk utforskning. Funnene mine viser at det var stort sprik på hvordan treåringen møtte samlingen kontra de på ett år.

3.3 Gjennomføring av observasjon

Datainnsamlingen var på den ene siden systematisk hvor jeg hadde tanker om relevante nøkkelord i problemstillingen, men inkluderte også en åpenhet for det uventete som kunne oppstå. Dette fant jeg støtte til i Fredriksen (2013, s. 257) hvor jeg trengte denne friheten for å kunne tilpasse meg barnegruppen og deres uttryksmidler, slik at de kunne medvirke til sin utforskning i samlingen. Jeg hadde en notisblokk liggende under bordet for å kunne ta feltnotater. Feltnotater dannet grunnlag for analyse og fortolkninger, og trekkes fram som viktig at nedskrives parallelt med observasjon (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 72). Det var ikke mulig til å skrive ned alt som foregikk, men stikkord og hendelser ble notert for å bli utfylt gjennom lydopptak av meg selv i etterkant. Innenfor en slik deltakende observasjon var det plass for egne fortolkninger underveis. Mine egne følelser og reaksjoner gav meg mulighet til å bruke min kropp i fortolkningen av ulike uttrykk jeg merket rundt meg (s. 72).

3.4 Analysemetoden

Fredriksen (2013) trekker fram hvordan den etikkbaserte forskningen synliggjør egne tolkninger. Det er ikke en bekreftelse på hva barna ønsker med sine uttrykk, men subjektive tolkninger av deres opplevelser, følelser og tanker (s. 265). Dette gjør at absolutte sannheter ikke er målet, og at andre kan komme fram til andre konklusjoner enn de jeg valgte å trekke fram i min oppgave. Stake (2010, referert i Fredriksen, 2013) trekker fram hvordan denne metoden kan brukes for å belyse temaer fra ulike vinkler med mål om å skape en dypere forståelse (s. 271). Sett i min sammenheng vil ikke min oppgave kunne gi absolutte svar, men kanskje belyse temaet fra en vinkel som kan suppleres sammen med andre for en større helhet.

3.5 Metodekritikk

Dalland (2020) skriver om kvalitetssikring, herunder kan flere faktorer ha påvirkning på min metode. Den første jeg trekker fram som naturlig for min observasjon er tilstedeværelse. I min

observasjon rundt egen rolle stopper jeg opp for å tenke «er dette godt nok?», og slike tanker påvirker hva jeg leter etter og hvordan jeg distanserer meg underveis i observasjonen. Jeg velger å trekke det fram fordi det viser min vei mot å bli en tryggere utgave av meg selv, og synliggjør at det er en prosess som krever praksis. Sjarmøreffekten, at jeg positivt lot meg engasjere i noen av barna, var helt sentralt (s. 121). På den korte stunden vi var sammen var det noen barn jeg fikk mer kontakt med enn andre, da de også tok mer kontakt med meg. At jeg lot meg sjarmere og dette kan ha fargelagt min observasjon er jeg bevisst på. For å prøve å skape en mer nøytral observasjonskilde har jeg derfor gjennomgått analysematerialet i flere etapper. Først gjennom bruk av loggbok, deretter egne lydopptak av meg selv før nedskrivning og transkribering. På en annen side gir min metode rom for at det er en påvirkningskraft mellom observatør og de som blir observert (Vist, 2017, s. 107) og jeg tenkte det var naturlig å skrive dette fram. Den siste påvirkningsfaktoren jeg trekker fram er personlige forhold. I denne samlingen var jeg ikke pedagogisk leder som hadde kjennskapen til barnegruppen og deres erfaringsbakgrunn, dette fargela min usikkerhet og tanker om hvordan voksne og barn oppfattet meg og var en faktor for utrygghet.

Det er mine tolkninger i møte med ukjente barn og voksne, særlig i forbindelse med tilstedeværelse og mottakelighet. Dette kan settes sammen med Fredriksens (2013) tanker innenfor estetikk-basert forskning hvor det er viktig å tenke på at tolkningene dine er tanker ut fra din konstruksjon framfor objektive sannheter (s. 265). Ut fra denne tankegangen vil det være naturlig at andre vil komme fram til andre konklusjoner enn deg, og forskningsresultatet kan inngå i et mangfold av konklusjoner som kan belyse tema fra ulike vinkler. I forhold til relabiliteten innenfor kvalitativ forskning vil påliteligheten ikke være å at prosessen gir samme utslag om det forskes på flere ganger. På grunn av forskerens epistemologiske ståsted, med utgangspunkt i seg selv, trekker Fredriksen (2013) at relabilitet ikke er hensiktsmessig fordi resultatene vil variere for hver gang prosjektet gjennomføres (s. 295). Videre vil gyldigheten representeres av hvordan forskeren skriver ut sin egen påvirkning på resultatene framfor å se utenfra med nøytralt utgangspunkt (Lincoln & Guba, referert i Fredriksen, 2013, s. 296). Målet innenfor estetikk-basert forskning vil være at flere vinkler kan skape en dypere forståelse (Stake, 2010, referert i Fredriksen, 2013, s. 271).

3.6 Ethiske retningslinjer

I arbeidet med denne aldersgruppen ønsker jeg å trekke fram noen etiske forhold som jeg tenker er relevant for denne oppgaven. På forhånd godkjente foreldrene om sine barn skal gis muligheter til å delta gjennom utfylling av samtykkeskjema. Barna selv fikk ikke samme muligheter til valg, da de var valgt av personalet på forhånd. I forskning på barn er det ekstra viktig å være bevisste på at valgene som tas ikke er skadelidende for den andre parten (Fredriksen, 2013, s. 292). Jeg presenterte meg i starten på samlingsstunden, var bevisst mitt eget kroppsspråk og fortalte hvem jeg var. Jeg jobbet med å bygge en tillit mellom oss, gjennom bruk av hele kroppen (Fredriksen, 2013, s. 293). På bakgrunn av deres alder var jeg ikke åpen om at de var en del av mitt arbeid med et prosjekt, det ble presentert for dem som et besøk jeg fikk lov til å komme på. Underveis i samlingen ville et barn forlate rommet, men ble stoppet av en annen voksen som lukket døren igjen. Barnet gikk tilbake til utforskning og lek før avslutning en god stund etterpå.

4.0 Drøfting

I arbeidet med denne oppgaven ble det naturlig å trekke fram trygghet, både hos meg selv og hos andre. Jeg har valgt å starte med hvordan man kan bygge trygghet i egen rolle, før jeg drøfter hvordan trygghet kunne observeres hos deltakerne i samlingsstunden. Å observere trygghet og deltakelse blant deltakende barn og voksne hadde en sentral påvirkning på opplevelse av egen trygghet underveis i samlingen. Deretter vil jeg drøfte hvordan barn og voksne utforsket de estetiske mulighetene i aktiviteten. For å kunne drøfte i lys av teori har jeg brukt litteratur som omhandler møter mellom barn og kunst, som grunnlag for å trekke inn den estetiske dimensjonen i arbeidet. Min samlingsaktivitet lå nærmere barnehagehverdagen enn et kunstmøte, men teorien åpner opp for å se funnene i et større perspektiv og gjennom faglige begrep som gav en ramme for mitt dramapedagogiske arbeid.

4.1 Trygghet i egen rolle

Da jeg fikk muligheten til å utføre et dramapedagogisk opplegg valgte jeg å utfordre meg selv, å gå ut av egen komfortsone, for å kjenne på hvilke muligheter jeg hadde til å bli trygg i egen rolle. Dette henger sammen med tidligere opplevelser med samlingsstund på småbarnsavdeling, samt et ønske om å senere kunne utfordre kollegaer til å tørre slippe noe av makten. Helt i oppstartsfasen innebar dette å lese meg opp på relevant litteratur, for å finne ut hva jeg skulle forvente av meg selv. Å skape trygghet i egen kropp er et utgangspunkt for å delta i relasjoner og kommunikasjon med andre bekrefter Bruce (2013, s. 167). Med dette som utgangspunkt gikk jeg i gang med å skape egen trygghet basert på faglig litteratur og studerte min kroppslige samhandling med barn. Dette kunne jeg gjøre fordi jeg jobber i barnehage, samt har egne barn i barnehagealder. Prosessen med å bli tryggere i egen kroppslig kommunikasjon pågår hele tiden, hvor jeg opplever at jeg blir mer og mer bevisst på hvordan toddlere opplever mine handlinger. Denne faglige tryggheten hadde stor påvirkning også i møte med de voksne deltakerne i aktiviteten. På forhånd hadde jeg en samtale hvor jeg synliggjorde mine tanker omkring kommunikasjon, og hvordan jeg ønsket vi prioriterte kroppslig samspill med nedtonet verbal kommunikasjon. Jeg var tydelig på hvordan forventningene mine til at de var barnas trygge stillas, og at de skulle delta ut fra barns innspill. Denne korte samtalen, oppfulgt av hvordan de fremtonet seg raskt i samlingsstunden, gav meg trygghet i at de ønsket å være i denne kroppslige væremåten og mestret voksenrollen slik jeg hadde sett for meg. De hadde begge fangene fulle, og ble raskt med på å trille kuler eller fordele annet lekemateriell til barna.

Underveis i samlingen observerte jeg hvordan begge fra personalet tok bilder av barnas aktivitet, en lydløs, rask handling som ikke så ut til å påvirke utforskningen. De fordelte seg utover i rommet, det vil se den ene voksne flyttet på seg slik at vi voksne satt i en trekantlignende form. Dette fordelte naturlig den fysiske og empatiske nærheten i rommet, med kort vei mellom tilgjengelige voksne.

4.2 Fysisk trygghet

På samme måte som at toddlere trenger fysisk nærhet fra voksne (Röthle, 2013, s. 131) opplever jeg en fysisk trygghet gjennom den kroppslige kommunikasjonen med barna. Noen barn satt tett på meg i starten av samlingen, de hadde blitt satt der av andre voksne og forholdt seg rolig og deltakende i oppstartsekvensen med boksen. De signaliserte interesse mot meg og mitt opplegg gjennom blikkontakt, små smil og deltakelse i sangleken med ballen. Da jeg etterpå åpnet for bruk av lekeelementene ved å trille ut flere baller fra installasjonen, kom de raskt tett på og søkte hjelp:

J1.1 holder i bordet med den ene hånden. Hun har kommet opp selv, men strever nå med å komme seg ned i igjen. Hun ser mot meg og strekker den ledige armen bort, jeg tar den imot og hun strekker raskt fram den andre som slipper bordet. Jeg holder begge hendene hennes da hun går mot samlingsboksen som har forflyttet seg i et hjørne i rommet.

Dette kan settes sammen med Röthles (2013) tanker om trygghet som fysisk og psykisk tilgjengelighet (s. 131), der jeg var bevisst hennes utfordringer og forholdt meg rolig og observerende fram til hun søkte fysisk hjelp. Det at hun søkte kroppslig mot meg opplevde jeg som en bekreftelse på at jeg kunne gi henne tryggheten hun trengte her og nå. Ut fra Fredriksen (2013) trekkes tålmodighet og oppmerksomhet fram som viktige egenskaper for barnehageansatte (s. 64). I møte med barnegruppen visste jeg ikke hvor lang tid, altså hvor tålmodig jeg måtte innfinne meg i å være, før trygghet skulle komme til uttrykk. Gjennom kroppslig sansing, fysisk og psykisk tilstedeværelse tolket barnas uttrykk ved å engasjere seg i lekeelementene som en bekreftelse på at de ønsket å delta i aktiviteten.

Fredriksen (2013) trekker også fram hvordan voksne bør tørre å stå i usikkerheten i møte med barn, for å la dem få muligheter til å medvirke ut fra sitt ståsted (s. 191-192). Selv om jeg hadde en detaljert didaktisk plan på forhånd, opplevde jeg det var umulig å detaljstyre alt om jeg skulle

gi barna muligheter til respons. Dette opplevde jeg særlig i starten av samlingsaktiviteten, der jeg kjente på en usikkerhet rundt forventninger til egen rolle. Foran meg satt barna satt i en halvsirkel på en matte, noen på et voksefang og noen på gulvet. Et barn, G2.9, var allerede godt i gang med lekeutstillingen slik som jeg beskrev innledningsvis. Jeg hadde en plan om å starte med en boks som samlende rituell start og tvilte på hvordan jeg skulle håndtere hans allerede igangsatte utforskning. Jeg opplevde at jeg hadde to valg: 1) avbryte barnets utforskning ved å sette barnet ned i samlingsringen eller 2) la barnet få utforske videre mens jeg fortsatte min planlagte oppstart. Her kan det trekkes paralleller med Rees (2020) bevissthet omkring barnets perspektiv og personalets perspektiv i forhold til fordeling av makt. Hadde jeg valgt å avbryte barnets utforskning kunne dette vært begrunnet ut fra mitt eget perspektiv og hvordan jeg trengte kontroll for å igangsette mitt opplegg. Det opplevdes som en makt jeg kunne benyttet meg av for å få iverksatt min plan. Jeg valgte å la barnet fortsette, å gi hans perspektiv og ønske om medvirkning plass i aktiviteten for å se hvordan dette kunne påvirke fellesskapet.

Nettopp dette barnet, G2.9, som raskt gikk i gang med lekeinstallasjonen kan sees i sammenheng med begrepet intra-aksjon (Østern & Hovik, 2017). Her sees mennesker, materialer og diskurser som sammenvevde prosesser, som gjensidig påvirker hverandre og interagerer med hverandre (s. 45). Dette perspektivet åpner for at lekeelementene i seg selv, deres materialer, samt rommets utførelse og tiden vi hadde tilgjengelig også spiller en aktiv rolle i samspillet, på lik linje med de menneskelige deltakerne. Meningsskapingen skjer i samspillet (s. 45). Jeg tenker at barnet på den ene siden hadde agens, og på den andre siden hadde lekeelementene hadde agens mot han. Agens forstås slik at noe eller noen får ting til å skje, som inkluderer at både mennesker og materialer kan ha agens (Lenz Taguchi, 2012, referert i Østern & Hovik, 2017, s. 46). Agensbegrepet kan også brukes som agent, en tydeliggjøring av hvordan ulike agenter påvirker og endrer hverandre uten at det er tydelig adskillelse av dem (Taguchi, 2012, referert i Østern & Hovik, 2017, s. 46). Måten han levendegjorde elementene ved å ta dem i bruk, frigjorde lekeelementenes agens. På denne måten observerte jeg hvordan han tilrettela for at andre barn og oss voksne så mulighetene i elementene. Ut fra observasjonen av G2.9 så det ut som installasjonen «snakket til han», og fikk han til å handle. Det kunne se ut til at elementene var produktive, de skapte affekt. I dette bildet forstår jeg affekt som kroppslige prosesser som kommer til uttrykk ureflekterte (Massumi, 1995, referert i Østern & Hovik, 2017, s. 46). De to store elementene jeg hadde med i rommet, yogaballen og medisinballen, ble kun brukt av det eldste barnet. Ingen andre barn

imiterte hans handlinger eller gjorde forsøk på å tilføre disse annen agens slik jeg tolket det. Dette kan sette sammen med hvordan vi kan oppleve agens ulikt, ut fra våre livsverdener og erfaringer (s. 46).

4.3 I forhold til andre voksne

I midten av samlingsstunden opplever jeg en utrygghet i forhold til andre voksne. De to andre voksne er i gang med samspill med barna og det er rolig stemning i rommet. Jeg vurderer om dette er nok? Er det dette de forventer når jeg inviterte til estetisk samling? Dette var tanker jeg hadde i forkant av samlingen også, og jeg fant støtte i Bruce (2013) som trekker fram nettopp barns kroppslighet som et utgangspunkt for å tenke drama (s. 175). Jeg jobbet med å bli bevisst på dramaelementer rundt meg blant barna, og et barn kikker opp fra en sekvens med samlingsboksen. Her ser jeg tydelig en etterligning av egen oppstart hvor hun kikker på boksen, banker på siden av den, trommer lett på toppen av lokket før hun prøver å åpne. Hun ser opp mot meg og jeg tolker hun ønsker hjelp til å åpne lokket, så vi åpner det sammen. Det handlet om å gripe et øyeblikk her og nå, å se hvordan det sanselige fikk en plass i en fellesskapsopplevelse. Sanselig ta inn over meg hvordan impulsen jeg gav henne i starten av samlingsaktiviteten gav henne et eget kroppslig uttrykk og åpnet for vårt samspill (Bruce, 2013, s. 176). Østrem og Hovik (2017) trekker fram liknende tanker innenfor deres prosjekt med Baby Body. Der beskriver de hvordan det å skape i samspill *med* krever dialog, samhandling, lyttende innstilling, tilstedeværelse og åpenhet fra den voksnes side. Dette samspillet oppleves som kroppslig da flere sanser er til stede. Innenfor postdramatisk scenekunst begrenses ikke kroppen til en representant for fiktiv karakter, men en «utøver av tilstedeværende energi og intensitet» (s. 55). Nettopp denne lyttende og lekende tilnærmingen trekkes fram for å åpne opp for at de yngste barna kan oppleve nærvær (s. 56).

4.4 Estetisk utforskning

J1.1 trekker et gult tyllstykke over hode, hun setter seg rett ved siden av meg ved bordbeinet og ser opp mot meg. Et nesten lydløst «bø» kommer fra leppene hennes, mens øynene lyser forventningsfullt opp mot meg. Hun trekker tyllen igjen over hodet, titter fram og ser mot meg: «Bø» hvisker jeg lydløst tilbake med hele meg.

Dette kan tolkes som det Halle (2017) kaller et møte mellom to livsverdener mellom meg og henne (s. 8). I denne sekvensen oppsto det en kroppslig dialog mellom oss som deltakere og elementer i rommet, som inviterte til et møte mellom oss med våre ulike forståelseshorisonter. Nettopp delingen av slike møter, det Bourriaud (1998/2007, referert i Halle, 2017) beskriver som det sosiale mellomrommet, gir betydning for at det eksisterer noe mellom oss som er mer enn møte mellom to mennesker. Videre trekkes det fram hvordan deling av kunstopplevelser kan åpne for flere betydninger der alles kroppslige tilstedeværelser er med på å skape mening (s. 8).

Det var gjennomgående ulikheter i hvordan det eldste barnet og de yngste barna tok i bruk og opplevde rommet. Innledningsvis beskrev jeg det eldste barnets møte med rommet, han hadde en åpenhet og trygghet som jeg allerede opplevde på vei inn døra. I motsatt ende av skalaen var et av de yngste barna, G0.11. Han ble sittende på et voksefang nesten hele samlingsstunden, etter nesten 25 minutter kom han seg ned på gulvet og søkte litt utover i rommet. Utover i samlingen kom det et tyllstykk i deres retning som den voksne trekker lett over hodet til barnet og sier «Bø». Barnet smiler og ler, før det prøver å trekke tyllstykket over igjen for en ny repetisjon. Trekker man dette sammen med teorien til Fredriksen (2013) hvor aktiv aktør ligger til grunn for læringstilegnelse, kan det argumenteres med at barnet opplevde læring gjennom kroppen siden han deltok (s. 66). Med jevne mellomrom kikket barnet mot meg, og jeg forsøkte å inkludere han ved å trille noen baller mot han. På tross av at han ikke var en aktiv aktør i alle settinger, var kroppen hans helt tydelig til stede i rommet. Jeg så hvordan barnet etter hvert tok i bruk de elementene det eldste barnet levendegjorde og hvordan barnet aktivt forhold seg til det som skjedde rundt han ved å observere de andre barn og voksne.

4.5 Fra enkeltindivider til fellesskap

Livet til samlingsboksen etter jeg hadde satt den igjen midt på gulvet gav spennende samspill med barna. Underveis i samlingsstunden var det flere barn som etterlignet åpningssekvensen ved å banke på, tromme på toppen og åpne boksen. Flere ganger var den tom, den ble forlatt tom av meg.

Samlingsboksen har forflyttet seg videre innover i rommet og nå er fire-fem barn i aktivitet rundt boksen. Jeg sitter rett ved, den åpnes og to barn ser opp mot meg mens jeg løfter

øyenbrynene overrasket, løfter armene i været og sier «tomt». – jeg følte meg her mye tryggere på egen kropp inn i samspillet, det var naturlig å forholde seg nesten lydløst da barna utforsket og trakk meg med inn i samspillet ved å kikke opp mot meg.

Her kan begrepet nærvær være relevant, med betydningen kroppslig og sanselig tilstedeværelse (Halle, 2017, s. 9-10). I dette møte var det noe mellom oss som ble delt og det oppsto muligheter til å oppleve noe sammen. Gjennom oppmerksomt nærvær kan flere delta i et sosialt mellomrom det betydninger forhandles fram gjennom kroppslige uttrykk og handlinger, det handler om å oppdage hverandre på nye måter (s. 10).

4.6 Tid – et viktig aspekt

Tid ble elementært også her, slik som Halle (2017) uttrykker at «tiden kan stå stille» (s. 10). Nærvær er en sanselig erfaring, og ved å være til stede med hele seg kan tiden oppleves som noe annet enn realiteten. I min samlingsstund var det flere møter som opplevdes som forflytninger til et annet sted, det var umulig å si om tiden gikk fort eller tiden sto stille. Samlingen var lagt til slutten av dagen, rett etter fruktmåltidet, nettopp fordi det kunne være færre forstyrrelser. Tid ble avgjørende faktor for at barna skulle få anledning til utforskning og fordypning for å oppdage detaljer (s. 13). Gjennom mine observasjoner viser jeg at tid, særlig satt sammen med tålmodighet, var en individuell faktor og opplevelse. Barna brukte ulik tid, og krevde av oss ulik grad av tålmodighet, før de tok i bruk estetisk utforskning ved aktiv deltakelse.

I min planlegging av aktiviteten hadde jeg ikke en konkret avslutning, noe jeg i etterkant skulle ønske jeg hadde. Da jeg jobbet med feltnotater hadde jeg en formening om klokkeslett underveis, men jeg sanset at barna fortsatt var i en estetisk utforskning hvor tidsbegrepet ikke var relevant. Avslutningen vil jeg si ble naturlig igangsatt av at en far entrer rommet for å hente sitt barn. Selv om døren blir åpnet stille, barnet som skal hentes forholdt seg rolig og det tilsynelatende kan se ut som resten av barnegruppen utforsker uanfektet er det en merkbare endring i rommet. Først kommuniserer den ene voksne med far, og deretter kommer det innspill også fra den andre voksne. Som nå innebærer at det foregår verbal kommunikasjon på tvers av hele rommet. Jeg blir også bevisst egen kommunikasjon, hvor jeg smiler opp mot og nikker mot far for å anerkjenne hans tilstedeværelse. Han var på forhånd kjent med at det skulle være

student til stede rett før han hentet, så han hadde kjennskap til hvem jeg var. Gjennom min kroppsfenomenologiske oppfatning, hvor det er noe vanskelig å sette ordet på akkurat hva det var som skjedde, opplevde jeg at fortryllelsen var brutt. Nå var tid relevant igjen for alle. Det empatiske nærværet inkluderte også en annen i rommet, og tok oppmerksomheten bort her-og-nå aktiviteten. Ses dette funnet inn i det intra-aktive perspektivet kan tilførelse av en ny agens tydeliggjør hvordan samspillet endrer seg. Gjennom kroppslige intensiteter, altså direkte kroppslig styrker, oppfatter vi hvordan små endringer i flyt, åpenhet, glede påvirker dynamikken i aktiviteten (Østern & Hovik, 2017, s. 54).

5.0 Oppsummering

«Det praktiske er kanskje viktigere enn det teoretiske, for den praktiske erfaringen kan sette større spor etter seg. For de praktiske erfaringer er noe som kjennes på kroppen, at man faktisk har opplevd noe» (Sitat fra barnehagelærerstudent, Fotland, 2017, s. 25).

Jeg kjenner meg godt igjen i dette sitatet, og den praktiske erfaringen jeg har hatt gjennom arbeidet med denne bacheloren har gitt meg andre erfaringer enn jeg tror teori alene hadde gitt. Gjennom arbeidet med denne oppgaven ble trygghet et begrep jeg arbeidet med fra flere vinkler. I starten handlet det om hvordan jeg måtte opparbeide meg trygghet for å utfordre meg til didaktisk oppgave, hvordan jeg måtte jobbe med å finne mot til å finne tillit i egne tanker og stole på meg selv (Way, 1973, referert i Fotland, 2017, s. 39). Jeg fant trygghet i teori som løftet mine tanker inn i et større perspektiv, og jeg fant metoder å tenke drama på som belyste mitt ønske som forente det sanselige og kroppslige helhetsperspektivet jeg ville utforske. Gjennom Fredriksen (2013) fant jeg en styrke i hvordan tilrettelegge for medvirkning for toddlerne, hvordan meningsskaping gjennom kroppslig tilegnelse av kunnskap er særlig relevant for denne førspråklige gruppen (Egan, 2001, referert i Fredriksen, 2013, s. 229). Underveis i samlingsaktiviteten var det barnas adferd som gav meg mest trygghet, deres initiativ og agering i rommet inspirerte meg til eksperimentering (Østern & Hovik, 2017, 45). Særlig var det gutten beskrevet i innledningen, måten han tok i bruk rommet så raskt som gav meg en trygghet til at det var inspirerende lekemiljø og mot til å utfordre meg videre.

Maktbegrepet har vært en stor interesse for meg gjennom barnehagelærerstudiet, og forskningen fra Ree (2020) konkretiserte hvor aktuelt temaet er på dagsorden. Både May (1994) og Fredriksen (2013) trekker fram mot som en viktig faktor for å tørre å stå i usikkerhet om hva som kan skje. En ting var usikkerhet i forhold til barnegruppen, men på forhånd kjente jeg på denne i møte med personalet i barnehagen også. Trygghet i samspill med de andre voksne. I utgangspunktet hadde jeg tanker omkring hvordan jeg skulle bli trygg i egen rolle opp mot de andre voksne, men det viste seg at dette var en overflødig bekymring. I den barnehagen jeg var delte de mine tanker omkring estetikk, og hadde jobbet aktivt med kroppslig tilstedeværelse i rommet. Det gav meg en viktig erfaring å kjenne på denne trygghet at vi delte felles tankegang.

I etterkant opplevde jeg at deltakende observatørrollen gav meg muligheter til å se funnene i et større helhetlig perspektiv, som også muliggjorde den kroppsligheten som har vært så sentral for meg å utforske. Det gav meg muligheter til å være til stede med hele meg, å bruke flere sanser for å tilegne meg kunnskap (Fredriksen, 2013, s. 284). Gjennom hele prosessen har bacheloroppgaven vært med på å utvide min kompetanse, og sette tankene mine inn i en større forståelse, ved å kreve at jeg prøver ideene i praksis. Jeg har fått kjenne på kroppen hvordan jeg måtte jobbe for å finne motet i meg til å prøve ut, for så å kjenne på godfølelsen når det ble et godt resultat. Innledningsvis valgte jeg å forankre kroppslighet i Rammeplanen gjennom dette sitatet: «Barna skal få bruke hele kroppen og alle sansene i sine læringsprosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Veien gjennom bacheloren har også gitt meg erfaringer som dekker dette helhetlige læringsperspektivet. Gjennom bruk av egen kropp, egne følelser og egne tanker for å finne veien gjennom teorien mot et mer bevisst bruk av dramafaglig arbeid med toddlerne i barnehagehverdagen.

Litteraturliste:

- Bruce, B. M. (2013). Smått er godt! I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg., s. 158-178). Cappelen Damm akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode- og oppgaveskriving for studenter* (5 utg). Gyldendal Norsk Forlag.
- Fotland, A. K. (2017). Hva skal teori være godt for i drama, når drama handler om personlige erfaringer gjort i praksis? I A. Berge & E. M. Johansson (Red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (s. 25-40). Universitetsforlaget
- Fredriksen, B.C. (2013). *Begripe med kroppen. Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Universitetsforlaget.
- Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (2019). Barnehagens rom og handlingsrom. I N. Winger (Red.), *Blikk for barn* (s. 55-74). Fagbokforlaget.
- Halle, K. (2017). Toddlernes rom. Når barn møter kunsten – kunsten å møte barna. *ResearchGate*, 1-15.
https://www.researchgate.net/publication/320537365_C0D7D6E8-3D69-4F74-A1A4-2D0D2A42A2C2

Hernes, L., Vist, T. & Winger, N. (2019). Blikk for barn. I N. Winger (Red.), *Blikk for barn* (s. 55-74). Fagbokforlaget.

Hohr, H. (2013). Estetikk og erfaring. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg., s. 254-271). Cappelen Damm Akademisk

Løkken, G. (2013). Toddleren som kroppssubjekt. I M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg., s. 121-141). Cappelen Damm akademisk.

Løkken, G. (2018). Bevegelse er meningen. I E. B. H. Sandseter, T. L. Hagen & T. Moser (Red.). *Kroppslighet i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3. utg., s. 44-53). Gyldendal Akademisk

Ree, M. (2020). Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2684927>

Røthle, M. (2013). Møte med de lekende barna. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg., s. 121-141). Cappelen Damm akademisk.

Skogen, E. (2013). Ledelse i barnehagen. I E. Skogen (Red.), *Å være leder i barnehagen* (2. utg., s. 23-54). Fagbokforlaget

Steinkjer, E. (2013). Små barn sanser med mer enn øynene. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg., s. 217-237). Cappelen Damm akademisk.

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

Sæbø, A. B. (2011). Kunstfagenes plass i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen & A. B. Sæbø (Red). *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (s. 15-42). Fagbokforlaget

Sæther, M. & Løge Hagen, T. L. (2018). Kreativ utfoldelse ute, gjennom bevegelse og drama. I E. B. H. Sandseter, T. L. Hagen & T. Moser (Red). *Kroppslighet i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3. utg., s. 448-461). Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehage/>

Vist, T. (2017). Kunstbasert forskning i barnehagen – teori om en mulig praksis. I Berge, A. & Johansson, E. M. (Red.). *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning*. (s. 101-116). 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*, s. 43-58. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.906>

Vedlegg 1)

Didaktisk plan – Dramapedagogisk arbeid i bacheloroppgave

Fagområde: Kunst, kultur og kreativitet - drama

1. Mål:

Overordna

Fra Rammeplanen:

Personalet skal:

- være lyttende og oppmerksomme på barnas ulike kulturelle uttrykk, vise respekt for deres ytringsformer og fremme lyst til å gå videre i utforsking av de estetiske områdene

(Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 51)

Min målformulering gjennom denne forestillingen:

Mestring – for barna: mestre ulike motoriske element, da del i utforsking av formen sirkel i fellesskap med andre.

Mestring – for meg selv: Kjenne at relasjonen mellom voksne-barn-rommet gir meg impulser til å delta i og videreutvikle barns uttrykk, gjennom å være lyttende til deres kommunikasjon.

2. Innhold:

En rituell start med sangregle og introduksjon av hverandres navn. Så åpner jeg opp for bruk av lekeinstallasjonen i rommet.

Personal:

Skal være med som trygghet for barna, delta i aktiviteter på barns impulser. Ønsker at de forholder seg verbalt rolige, og har fokus på kommunikasjon gjennom kropp og mimikk. Jeg er ledende i aktiviteten, men barnegruppen er såpass stor at vi trengs gjerne alle mann.

Barn:

Etter en kort presentasjon i fellesskap er ønske at de skal få utforske rommets muligheter ut fra sine premisser.

3. Arbeidsmetode:

Praktisk dramapedagogisk arbeid:

På et eget avlukket rom: klargjøre et lekemiljø basert på formen rund. Lekemiljøet består av: et rundt sirkelteppe på gulvet, en tung medisnball, en stor yogaball, et lavt bord dekket med fleecetepper (som kan fungere som sklie for baller), en åpen boks med ullkuler, en større boks med glatte lette plastkuler, sylinderformete former som for eksempel doruller (som for eksempel kulene kan trille gjennom, kikke gjennom osv) og tennbrikkettbokser (som kan brukes til kuletrilling, hatt, kikkert, titt-tei lek osv), små lette tøybiter som kanskje ballene kan trille oppi om vi holder sammen?

4. Rammefaktorer:

Rommets størrelse og muligheter, trenger en del plass. Begrensninger i forhold til materiale og oppstilling. Barnas trygghet og uttrykksmuligheter i en ukjent sammenheng og med en ukjent voksen kan være en rammefaktor. Gruppestørrelse og voksentetthet.

5. Deltakerforutsetninger:

Barnegruppen:

Ønsker en barnegruppe på 7-8 barn, og to voksne. Her er vi en liten gruppe som kan utforske sammen, samtidig som de har med seg noen trygge og kjente i rommet, en forutsetning for å hengi seg er trygghet. Alder: yngste.

Personalet:

Jeg kjenner ikke dem, de kjenner ikke meg. Her har vi heller ikke hatt muligheter til å greie ut om hverandres forventninger i forkant, utenom en liten prat rett før. Dette har påvirkning på

relasjonen vår og hvor godt vi tolker hverandre i rommet. Forkant av samlingen har jeg skriftlig informert om hvordan jeg ser for meg voksenrollen; jeg er leder i samlingen, dere er med som trygghetspersoner og støttende stillas for barna. Det er viktig for meg at vi legger opptil kommunikasjon gjennom kropp og mimikk, og begrenser våre egne verbale uttrykk i samspill med lekeelementene og barna. Her håper jeg på å eksperimentere til utforskning, og tankegangen er at verbal kommunikasjon kan gi overlegen maktbruk i en slik setting. Ellers er jeg veldig åpen for at dere får impulser som dere tester ut, og så kan vi snakke om det etterpå.

Jeg har forberedt dem på at jeg ønsker de skal observere og sammen med meg ha en refleksjon over samlingen i etterkant.