



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

BACHELOROPPGAVE

Studieprogram: BBLBAC-2
Barnehagelærer bachelor

Høst 2021

Åpen

Forfattere: Michelle Rødland Hansen
& Sara Didriksen Sperre

Michelle R. Hansen & Sara D. Sperre
signatur forfattere

Kandidatnummer: 1361 & 1383

Veileder: Anne Karin Fotland

Fagansvarlig: Marianne Ree

Tittel: Dramalek og drager

Emneord:
Fantasi,
kreativ
tenkning,
lydhør og
dramalek

Sidetall: 34

+

Vedlegg/annet:

2 vedlegg, 5
sider

Stavanger, 03.01/2022

dato/år

Sammendrag

Vi gjennomførte en dramalek i en barnehage med utgangspunkt i følgende problemstilling: «Hvordan tilrettelegge for fireåringenes fantasi og kreativ tenkning ved å være en lydhør lekepartner?». Dette er en didaktisk oppgave hvor vi har brukt deltakende observasjon til å samle inn dataene våre. For å belyse problemstillingen har vi tatt utgangspunkt i voksenrollen, og hvordan man gjennom å bruke sin dramafaglige og pedagogiske kompetanse kan legge til rette for barns fantasi og kreativ tenkning. I observasjonen vår så vi på hvordan barna responderte på vår holdning og væremåte, og hvordan vårt opplegg inspirerte dem til å bruke fantasien og kreativiteten sin for å delta i dramaleken sammen med oss.

I opplegget vårt skulle vi finne «drager» og «dragespor» i naturmaterialer. Opplegget var åpent, noe som gav barna rom til å medvirke. Vi improviserte underveis for å ivareta barnas innspill slik at alle skulle oppleve å bli sett og hørt. Under dramaleken kjente vi igjen flere av trekkene fra fireåringenes dramatiske utvikling. Det å ha en lydhør holdning åpnet i stor grad for barnas medvirkning. Å leve seg inn i leken og være lekende sammen med barna kan være utfordrende, men under vår forskning kom vi fram til at det hadde en stor betydning.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	4
1.1 Begrepsavklaringer	4
1.2 Hensikten med studien.....	5
2. Teori og faglitteratur.....	6
2.1 Kunstbasert og praksisledet forskning.....	6
2.2 Dramalek og barns dramatiske lek.....	6
2.3 Fireåringenes dramatiske utvikling.....	8
2.4 Voksenrollen i drama.....	9
2.5 Fantasi, kreativitet og improvisasjon	11
3. Metode.....	13
3.1 Tilgang til feltet	13
3.2 Etiske forhold.....	13
3.3 Drama – valg av gjennomføring	14
3.4 Kvalitativ metode og deltakende observasjon	15
3.5 Kvalitetssikring og feilkilder	16
4. Empiri.....	17
4.1 Empirisk forskning	17
4.2 Den lekende voksne	17
4.3 Å delta i dramaleken	18
4.4 Det skapende barnet.....	19
5. Drøfting	21
5.1 Vi lister oss på dragejakt.....	21
5.2 Hale, blod og skjelett	23
5.3 «Har du sett drageøynene?».....	25
5.4 Hva spiser drager?	26
5.5 Egget må beskyttes	28
5.6 Etter dragejakten	30
6. Avslutning	31
Litteraturliste	33
Vedlegg 1. Samtykkeskjema for ansatte.....	35
Vedlegg 2. Informasjonsbrev til foreldre	38

1. Innledning

I rammeplan for barnehagen står det at barnehagen skal bidra til at barna skal få bruke sin fantasi, kreativitet og skaperglede (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 51). Vi vil i denne oppgaven ha fokus på hvordan vi kan legge til rette for barns utforskningsglede, fantasi og skaperglede. Hvis vi skal gi barn lov til å utforske sin kreativitet og fantasi tenker vi at de må ha voksne som kan være åpne og spille på lag med dem. De voksne må da være lydhøre ovenfor barnas uttrykk og legge til rette for at barna får medvirke. Med begrepet lydhør mener vi at pedagogen skal være oppmerksom og vise med hele kroppen at man lytter og er interessert i det barnet formidler, både verbalt og nonverbalt. Ved å innta denne holdningen kan vi gi barna rom til å utforske sin kreativitet og fantasi. På den måten kan vi også oppfylle det nevnte kravet i rammeplanen.

I denne Bacheloroppgaven ønsker vi med rammeplanen som bakgrunn, å legge til rette for et samspill der barna får rom til å medvirke. Vi gjennomførte et didaktisk opplegg hvor barna var i fokus. Opplegget vårt bestod av en dramalek. Vi ønsket med dette å engasjere barna, vekke deres fantasi og skaperglede. Videre tenkte vi at det var lettere å bli engasjert når man selv var aktivt med, istedenfor å sitte å høre på noen som eksempelvis leser en bok. Vi ønsket at barna skulle komme med egne innspill og på den måten utvikle leken, og samtidig føle at de ble sett og hørt.

I denne oppgaven har vi fokusert på voksenrollen og hvordan man kan tilrettelegge for barns medvirkning som lekende, fabulerende og nyskapende. På bakgrunn av dette og rammeplanen kom vi frem til problemstillingen: «Hvordan tilrettelegge for fireåringenes fantasi og kreativ tenkning ved å være en lydhør lekepartner?». I dramalek kan barn og voksne være kreative og fabulerende sammen. Vi tenker at de voksne skal improvisere ved å være åpne og ikke blokkere for barns væremåter, men gi barna tid til å reflektere over og uttrykke sin kreativitet og fantasi.

1.1 Begrepsavklaringer

Fantasi er en type tenkning med røtter i virkeligheten der man danner indre forestillingsbilder (Sæbø, 2010, s. 32). Slik vi ser det er kreativ tenkning det samme som å være kreativ, og blir knyttet til det å være skapende (Dewey, 2000, sitert i Sæbø, 2017). Det blir også sett på som en holdning og væremåte som kjennetegnes av åpenhet og mot til prøve noe nytt (McCammon, O'Farrel, Sæbø & Heap, 2008, sitert i Sæbø, 2017, s. 38).

Begrepet lydhørhet handler om å lytte med alle sansene, her tar man i bruk hele kroppen og er i en tilstand av økt oppmerksomhet (Jensen & Osnes, 2009, s. 80). Med begrepet lekepartner mener vi en voksen som tar en rolle og deltar aktivt i leken sammen med barna på deres premisser (Sæbø, 2010, s. 70). Dramalek er når de voksne leder og legger til rette for barns dramatiske lek (Sæbø, 2010, s. 145). Steinsholt og Sommerro (2006, s. 9) beskriver improvisasjon som handlinger vi gjør spontant som ikke er øvd inn på forhånd. Estetikk knyttes til å være klar over og forstå gjennom erfaringer man får fra sansene og følelsene (Sæbø, 2017, s. 37). Deltakende observasjon blir beskrevet som en forskningsmetode, der forskeren eller forskerne deltar aktivt i de sosiale prosessene som studeres, og på den måten samler inn datamaterialet sitt (Dalland, 2021, s. 103). Disse begrepene kommer vi inn på senere i oppgaven og utdyper mer.

1.2 Hensikten med studien

Hensikten med studien vår var å utforske hvordan vi ved å være en lydhør lekepartner kunne bruke dramalek til å legge til rette for og stimulere barns fantasering og kreativ tenkning. Ved å bruke metoden deltakende observasjon fikk vi selv muligheten til å erfare hvordan vi kunne bruke vår rolle som deltakende voksne sammen med barna. I stedet for å kun observere andre voksne sammen med barna, fikk vi selv oppleve barnas engasjement. Vi fikk sett hvordan de responderte på våre holdninger og måten vi møtte dem på, og hvordan dette kom til uttrykk under dramaleken.

Oppgaven er bygget opp ved at vi starter med å presentere teori og faglitteratur som vi har brukt. I metodekapittelet går vi gjennom de valgene vi gjorde med tanke på gjennomføring. Etter det presenterer vi empirien fra vårt didaktiske opplegg, deretter drøfter vi funnene våre i lys av teori og faglitteratur. Til slutt kommer en avslutning der vi oppsummerer våre sentrale funn, våre tanker omkring funnene og hva dette har å si i praksis.

2. Teori og faglitteratur

2.1 Kunstbasert og praksisledet forskning

I oppgaven vår gjennomførte vi et didaktisk opplegg i en barnehage, der vi forsket på hvordan å legge til rette for å være en lydhør lekepartner sammen med fireåringene. I vårt didaktiske opplegg brukte vi en tilnæringsmåte som var preget av åpenhet, improvisasjon og følsomhet overfor omgivelsene og barna. Vi vil påstå at vår tilnærming kvalifiserer under det som Vist definerer som en estetisk tilnærming (Vist, 2017, s. 102). Vi har latt oss inspirere av kunstbasert og praksisledet forskning. Kunstbasert forskning blir definert av Vist som en kvalitativ forskningsmetode der datainnsamlingen hentes fra kunststartene, i vårt tilfelle dramalek. Her bruker man inspirasjon, arbeidsmetoder, representasjonsformer og begreper fra dramafaget (Vist, 2017, s. 102). Innen kunstpedagogikk er estetikk et sentralt begrep, Vist hevder at det i barnehagesammenheng er knyttet til sansene våre, og det å erfare gjennom sansene, også kalt persepsjon (Vist, 2017, s. 102).

I praksisledet forskning blir forskerne av Rasmussen beskrevet som deltakende, og ikke bare observatører som rapporterer. Praksisledet forskning forstås dermed som en interaksjon mellom forsker og forskningsfelt der begge partene har en gjensidig påvirkningskraft. Praksisledet forskning blir til gjennom deltakende erfaring og distansert refleksjon, det blir derfor ikke en stor splid mellom deltakerne (Rasmussen, 2013, s. 265). I denne oppgaven er vi forskerne og barna forskningsfeltet. Ved å være deltakende ble vi ikke bare passive observatører som noterte hvordan barnehageansatte jobbet, eller intervjuet ansatte angående voksendeltakelse i leken.

Sæbø peker på at det å delta i barns dramatiske lek er en lærerik prosess der de voksne tilegner seg nye erfaringer (Sæbø, 2010, s. 70). Vi ønsket å leve oss inn i dramaleken sammen med barna, og videreutvikle den på deres premisser. Ifølge Sæbø vil den innstillingen vi inntok da vi viste barna interesse og deltok på deres premisser kunne føre til at vi blir godtatt som lekepartnere, og på den måten tilegne oss ny kunnskap om barna (Sæbø, 2010, s. 70).

2.2 Dramalek og barns dramatiske lek

Vi ønsket å ha et opplegg som vi tenkte lå nært barnas egen dramatiske lek. Dramalek er når de voksne leder og legger til rette for barns dramatiske lek. Temaet rundt dramaarbeidet er på forhånd bestemt av de voksne og de kan også selv delta i leken. I

denne felles lekeverdenen skapes og videreutvikles tematikken av de voksne. Her vektlegges det fysiske lekemiljøet, de voksne er i roller, og sammen med barna fortsetter og utvikler de leken. For at barna ved en senere anledning skal kunne gjenta leken og videreutvikle den, hevder Sæbø at dramaleken bør legges så nært opp til barnas egen dramatiske lek som mulig (Sæbø, 2010, s. 145).

Dramalek skaper muligheter for barna selv å fortsette leken etter at de voksne er ferdig med arbeidet. Barnas ønske om gjentakelse kan da bli oppfylt, og de vil kunne utforske lekens mange muligheter. I dette kan det ligge mye glede, både i det å mestre leken og det å utforske den (Sæbø, 2010, s. 158). I motsetning til dramalek er den dramatiske leken styrt av barna. Det er deres måte å utforske og bearbeide opplevelser, inntrykk og erfaringer på. Ved bruk av fantasien gjenskapes og omskapes virkeligheten i den dramatiske leken. Her er barnas mål å få uttrykke det som opptar dem, men også spenningen, gleden, opplevelsene og erfaringene de får. Sæbø påpeker at dramatisk lek og rollelek er synonyme med hverandre (Sæbø, 2010, s. 43-45). Vi velger å bruke begrepet dramatisk lek i vår oppgave. I barns dramatiske lek er det barna selv som har definisjonsmakten, det er de som bestemmer hva de vil leke, hvor og med hvem (Sæbø, 2010, s. 63). Som vi ser er den største forskjellen mellom dramalek og dramatisk lek, at den sistnevnte blir ledet av barna og oppstår her og nå, altså er den ikke planlagt. Dramalek er som nevnt voksenstyrt og de voksne har gjerne satt et mål for arbeidet (Thorkildsen, 2017, s. 111). En utfordring som Thorkildsen (2017, s. 114) bemerker her er hvordan den voksne skal skape interesse og engasjement for alle barna i gruppen, til dette kreves dramapedagogisk kompetanse. Den voksne må være lekeleder og ta dramatiske så vel som pedagogiske hensyn.

Man finner mange fellestrekk når det kommer til barns dramatiske lek og dramafaget, fiksjonen er sentral hos begge. Deltakerne må også gå inn i en rolle som en annen enn dem selv i en som-om-verden. Bruk av symboler er et annet fellestrekk, dette var noe vi brukte i vårt opplegg (Thorkildsen, 2017, s. 111). Dramafaget og barns dramatiske lek tar utgangspunkt i menneskets fantasi, forestillingsevne og har sitt opphav i det lekende mennesket (Sæbø, 2010, s. 13). Det lekende mennesket, også kalt homo ludens, handler om at mennesker er født med evnen til å etterligne og har leke- og spillkompetanse som legger grunnlaget for både den dramatiske leken og dramafaget (Huizinga, 1963, sitert i Sæbø, 2010, s. 14).

2.3 Fireåringenes dramatiske utvikling

Når det kommer til barn og drama blir det relevant å ta for seg barns dramatiske utvikling. Siden alderen til barna vi valgte å gjennomføre opplegget vårt med var fire år, så vil vi fokusere spesielt på den dramatiske utviklingen som skjer rundt fireårsalderen. Sæbø refererer til tre forskere som har tatt for seg, beskrevet og studert barnets dramatiske utvikling, disse er Peter Slade, Richard Courtney og Faith G. Guss (Sæbø, 2010, s. 45). Sæbø hevder at Slades forståelse og respekt overfor barns dramatiske lek er et viktig bidrag, men at det i barnehagesammenheng blir mest relevant å se til Courtney og Guss sine inndelinger når man skal tilrettelegge for dramatiske aktiviteter (Sæbø, 2010 s. 51). Både Guss og Courtney har ifølge Sæbø svært detaljerte inndelinger av barns dramatiske utvikling, og inndelingene har et stort samsvar med hverandre (Sæbø, 2010, s. 51). Vi kommer til å konsentrere oss om utviklingsperiodene tre til fire og fire til fem år fra stadieinndelingene til Guss og Courtney.

Courtney har to stadier, det første stadiet har han kalt for identifikasjonsstadiet, i dette stadiet har han plassert barn fra null til ti måneder. Det andre stadiet til Courtney er personifiseringsstadiet som er fra ti måneder til sju år. Dette stadiet går fra barnets første som-om-handling frem til fullt utviklet dramatisk lek. Personifiseringsstadiet er delt inn i seks faser som er den første som-om-handlingen, symbolsk lek, sammenhengende lek, utforskende lek, utvidet/meddelende lek og fleksibel lek (Courtney, 1980, sitert i Sæbø, 2010, s. 48). I vår oppgave vil vi trekke frem utforskende lek som er fra tre til fire år og utvidet/meddelende lek som er fra fire til fem år, da det er disse to fasene som er relevante.

I fasen utforskende lek som er fra tre- til fireårsalderen har barna en stor interesse for å utforske verden. Barna kan innta roller og skape et som-om-miljø i leken. Språket får en mer betydelig rolle, og de bruker både dagligdagse hendelser og eventyr som inspirasjon til leken sin (Courtney, 1980, sitert i Sæbø, 2010, s. 49). I fasen utvidet/meddelende lek er barnas alder mellom fire og fem år. I denne fasen blir evnen til å skille mellom symbol og virkelighet utviklet, det vil si at barna ikke lengre er avhengige av at gjenstandene skal ligne på det de symboliserer. Barna tar i bruk sine erfaringer og evner i leken, de er bevisste på de andres roller og kan dikte utrolige historier og eventyr som de kan bruke i den dramatiske leken (Courtney, 1980, sitert i Sæbø, 2010, s. 49).

I Guss sin inndeling tar vi også for oss fasene tre til fire år og fire til fem år. Barnas lek blir i fireårsalderen mer komplisert, de konsentrerer seg om leken over lengre tid og kan leke

sammensatte handlingsrekker (Guss, 1997, sitert i Sæbø, 2010, s. 50). Guss påstår at barnet fra det er rundt seks år blir mer opptatt av at lekerekvisittene skal være virkelighetstro (Guss, 1997, sitert i Sæbø, 2010, s. 50). Den evnen som Courtney beskriver i fasen utvidet/meddelende lek, der barna kan skille mellom symboler og virkelighet blir veldig gjeldende for vårt opplegg. Hvis ønsker om virkelighetstro rekvisitter kan skygge for denne evnen når barnet nærmer seg seksårsalderen, vil vi påstå at fireårsalderen var et riktig valg for oss.

2.4 Voksenrollen i drama

I denne oppgaven er voksenrollen svært viktig. Dramalek er som beskrevet over, en voksenstyrt dramaaktivitet, og da blir det helt sentralt å se på voksenrollen i sammenheng med drama i barnehagen. Sæbø peker på at dramaarbeidet i barnehagen stiller krav til pedagogens dramafaglige og pedagogiske kompetanse, og trekker her frem omsorgsevne og formidlingsevne. Omsorgsevnen vil si at samspillet mellom pedagogen og barna skal være preget av lydhørhet og nærhet. Formidlingsevnen krever kunnskaper om barnas alder og forutsetninger, og tar hensyn til disse i det pedagogiske arbeidet (Sæbø, 2010, s. 65). Ved å være lydhøre går vi ifølge Jensen og Osnes inn i en tilstand av økt oppmerksomhet, der man er forberedt og årvåken. Vi lytter med hele kroppen og alle sansene (Jensen & Osnes, 2009, s. 80). Som nevnt over tok vi utgangspunkt i barnas dramatiske utvikling når vi skulle bestemme oss for alder på barna som vi ønsket å gjennomføre opplegget med.

For at barn skal oppleve dramaarbeid som meningsfullt, og for at det skal bli en skapende prosess, skriver Sæbø at det må inneholde noen spesifikke elementer (Sæbø, 2010, s. 79). I denne sammenhengen blir det relevant å se på Malcom Ross sin modell for skapende prosesser. Ross har satt opp en modell der han tar med forutsetninger og elementer som han ser på som viktige i forhold til den skapende prosessen. Ross har formulert uttrykket «a good enough teacher» som han betegner pedagoger som har utdanning og evne til å ivareta og utvikle disse forutsetningene. Forutsetningene i denne modellen er lek, impuls, sanser, fantasi, media og teknikk (Ross, 1978, sitert i Sæbø, 2010, s. 79). I vår oppgave kommer vi til å fokusere på leken, impulsen og fantasien.

Leken blir av Ross pekt på som grunnlaget for skapende aktiviteter og begrunner dette med at både barn og voksne er mest skapende når de leker. Leken er plassert i en sirkel som omslutter hele modellen (Ross, 1978, sitert i Sæbø, 2010, s. 79). Sæbø påpeker at i både

lek og improvisasjon tar deltakerne i bruk sine indre forestillinger og sin fantasi, og på den måten skaper symbolske uttrykk sammen. Hun viser til at pedagoger må våge å være lekende sammen med barna (Sæbø, 2010, s. 80). Impulsen er plassert i midten av modellen, og blir betegnet av Ross som selve drivkraften til å uttrykke seg. Impulsen kan oppstå på forskjellige måter, for eksempel av en hverdagsopplevelse eller gjennom en bevisst tilrettelagt fellesopplevelse, som det var i vårt tilfelle. Impulsen sees på som et resultat av barnets inntrykk og opplevelser (Ross, 1978, sitert i Sæbø, 2010, s. 80). Sæbø trekker frem at det barnet opplever danner grunnlaget for dets indre forestillinger. Hun mener at barnehagelærere har en viktig oppgave når det kommer til å gi barnet støtte til å utvikle sin fantasi. Hun understreker også viktigheten av å hjelpe barnet til å lære seg å skille mellom fantasi og virkelighet (Sæbø, 2010, s. 80).

Bae peker på viktigheten av å se barn som subjekt, og at de voksne skal være åpne for, og svare bekreftende på barns lekende samspill. Videre forklarer hun at barna slik blir aktive deltakere og dermed kan påvirke omgivelsene (Bae, 2009, s. 24). Bae peker på at det er viktig at barna får erfare at de voksne deler deres engasjement og er interesserte i deres opplevelser og meninger. Hun hevder videre at den holdningen er grunnleggende for at barna, ut ifra egne premisser, kan medvirke som subjekter (Bae, 2009, s. 9).

Sæbø trekker frem viktigheten av å vise barna respekt, anerkjennelse og ta deres tanker, idéer og følelser på alvor, og beskriver det som avgjørende for å lykkes med drama i barnehagen (Sæbø, 2010, s. 67). Til felles med Sæbø, understreker også Öhman viktigheten av den voksnes holdninger og kompetanser når det kommer til barns lek. Det å være lydhør og nærme seg leken på barnas premisser er viktig (Öhman, 2012, s. 239). Det er spredte meninger blant forskere og pedagoger angående vokseninnblanding i barnas lek. Ifølge Öhman kan det være uheldig hvis pedagogen er altfor passiv i leken, hun mener at det å delta i barnas lek har store fordeler når det gjelder lekens kvalitet, relasjonsbygging og barns selvtillit. Hun fremhever at det finnes både negative og positive måter å delta i barns lek på, og at det å møte barn på en respekterende, anerkjennende og aksepterende måte er en positiv tilnærming til barns lek (Öhman, 2012, s. 241).

Christie og Wardle har beskrevet forskjellige roller som pedagogen kan innta i leken, de som er relevante for oss er rollene medlekende og lekeleder. Som medlekende deltar pedagogen aktivt i leken. Lekeleder handler også om å delta i leken, men her er det pedagogen som styrer leken på en åpen og god måte (Christie & Wardle, 2005, sitert i

Öhman, 2012, s. 245). Det å engasjere seg i barns lek er altså viktig, men Öhman viser til en forskning som peker på at pedagogene kun deltar i barns lek mellom 11 og 27 prosent av tiden, og at vokseninnblanding på en negativ måte forekommer like hyppig. Hun trekker også frem at dramafaget får liten oppmerksomhet når det kommer til de voksnes deltakelse i leken (Öhman, 2012, s. 245).

Johansson og Pramling Samuelsson har kommet frem til tre former for samspill, disse blir kalt for de eksplorative, de fortellende og de formbundne samspillene. Johansson og Pramling Samuelsson hevder at de eksplorative og de fortellende samspillene er nyttige, og at de gir barna mulighet til undring, medvirkning og meningsskaping sammen med de voksne (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, sitert i Öhman, 2012, s. 247). Vi har derfor valgt å utdype disse to samspillene. I de eksplorative samspillene møter pedagogen barna på en undrende og åpen måte som inspirerer og stimulerer deres kreativitet og fantasifullhet. Her blir barnas intensjoner sett på som svært viktige. I de fortellende samspillene blir det lagt stor vekt på barns meningsskaping, pedagogen og barna utvikler fortellingen sammen. Her er også pedagogen medlekende (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, sitert i Öhman, 2012, s. 247).

2.5 Fantasi, kreativitet og improvisasjon

Fantasi er en type tenkning med røtter i virkeligheten der man danner indre forestillingsbilder. Det finnes ulike typer fantasier, men vi vil i denne oppgaven legge vekt på den konstruktive og skapende fantasien, da denne ligger nærmest vårt didaktiske opplegg. Denne er fabulerende og utvikles når nye dramatiske uttrykk skapes. Den konstruktive og skapende fantasien er interessert i å rangere de forestillingene vi har fra før av i nye forståelige helheter, men også å fremstille helt nye indre forestillinger. På denne måten kan nye forestillingsbilder oppstå (Sæbø, 2010, s. 32 & 33). Vygotsky sier at «å fantasere er en kreativ aktivitet» (Vygotsky, 1995, sitert i Öhman, 2012, s. 163 & 164). Slik vi ser det er kreativ tenkning det samme som å være kreativ, og knyttes til det å være skapende (Dewey, 2000, sitert i Sæbø, 2017). Det blir også sett på som en holdning og væremåte som kjennetegnes av åpenhet og mot til prøve noe nytt (McCammon, O'Farrel, Sæbø & Heap, 2008, sitert i Sæbø, 2017, s. 38). Potensialet til å være kreativ ligger hos alle barn, men de kan trenge støtte og inspirasjon for å videreutvikle det. Her må barna få lov til å prøve ut innfall og idéer de får. En forutsetning for den kreative prosessen er å ha

en leken væremåte, dette gjelder både barn og voksne. (Carlsson, 1987, henvist i Öhman, 2012, s. 164).

Öhman skriver at barns dramatiske lek og kreative prosesser, slik som navnet antyder, kjennetegnes av at de er prosesser. De krever en særegen mental innstilling, dette med å leke «som om» og tankegangen «tenk om». Her handler det om å akseptere og håndtere det som er uvisst, da man verken i leken eller andre kreative prosesser kan vite hva som kommer til å skje. Videre er slike prosesser kjent for utviklingen av divergent tenkning, som handler om å se på ulike ting på nye måter, altså på en original måte. Det handler også om å lære av tidligere erfaringer for så å ta dem i bruk i andre sammenhenger (Öhman, 2012, s. 164).

Vi tenker at i både lek og andre kreative prosesser blir improvisasjonen brukt og øvd på. Vi finner flere definisjoner på improvisasjon. Öhman (2012, s. 161) forklarer det ved at det handler om kreativ tenkning, å unngå innlærte mønstre og på samme tid bare hive seg inn i leken, skuespillet eller musikken uten å tenke over det. Steinsholt og Sommerro beskriver improvisasjon som handlinger vi gjør spontant som ikke er øvd inn på forhånd. Videre sier de at man må ha en åpen holdning for de mulighetene som kan komme (Steinsholt og Sommerro, 2006, s. 9). En improvisatorisk praksis kan ses på som kreativ hvis den ikke følger gitte regler og prosedyrer og ved å «tenke utenfor boksen» (Steinsholt, 2006, s. 32). Thorkildsen (2017, s. 119) skriver at improvisasjon står veldig sentralt i barns dramatiske lek. På den ene siden kan det innebære at ingenting er planlagt på forhånd, og på den andre siden så kan det skje innenfor planlagte rammer.

3. Metode

3.1 Tilgang til feltet

På vårt første møte med veilederen vår, fikk vi gjennom et samarbeid med UiS og FILIORUM tildelt en barnehage der vi kunne utføre vårt didaktiske opplegg. Da vi kontaktet barnehagen, sendte vi dem to skjemaer angående FILIORUMs forskningsprosjekt *Hverdagspraksiser*. Disse skjemaene var et samtykkeskjema for ansatte og et informasjonsbrev til foreldrene, og ligger vedlagt i denne oppgaven som vedlegg 1 og 2. Det var barnehagen som videresendte informasjonsbrevet til foreldrene og ordnet med samtykkeskjemaene for de ansatte som skulle delta. Sammen ble vi enige om hvilken dag vi skulle være der og barnehagen fikk velge det tidspunktet som passet best for dem. Selv fikk vi bestemme alder, antall barn og om vi ville være inne eller ute. Vi valgte ni fireåringer og grunnet den pågående pandemien tenkte vi at det var best å ha opplegget ute med tanke på smittevern. Barnehagen valgte selv ut hvilke barn som skulle delta, og vi fikk beskjed om at de hadde prøvd å velge ut de barna som lett lar seg engasjere. Vi er usikre på hvor mye denne utvelgelsen har hatt å si for gjennomførelsen. Med tanke på at barna ikke kjente oss fra før av, var vi veldig usikre på hvordan barna ville reagere, og om de ville bli med på opplegget vårt. Det kan jo tenkes at barna hadde vært tryggere på oss hvis de hadde møtt oss en gang eller to før opplegget. Om dette hadde hatt noe å si for gjennomførelsen er vanskelig å si.

3.2 Ethiske forhold

Vi brukte som nevnt overfor observasjonsmetoden deltakende observasjon i vår forskning. Dalland påpeker at det finnes etiske retningslinjer og regler vi er nødt til å forholde oss til når vi skal observere barn og voksnes handlinger og atferd (Dalland, 2021, s. 126). I vår oppgave måtte vi ta hensyn til taushetsplikten og anonymisering. Dalland mener at det er viktig å reflektere over at taushetsplikten også skal ivareta den institusjonen og det miljøet vi observerer i, og ikke bare deltakerne (Dalland, 2021, s. 126). Institusjonen og miljøet forstås her som den aktuelle observasjonsbarnehagen, og deltakerne er barna og de ansatte. Når vi i etterkant av observasjonen noterte, var vi svært nøye med at notatene våre skulle være anonymiserte og på best mulig måte ivareta deltakerne. Dalland fastslår at det i forskning er etiske regler når det gjelder oppbevaring av observasjonene, og at det vi noterer aldri skal eksponeres for andre før det er anonymisert (Dalland, 2021, s. 126). Vi

benyttet også et kamera i vår observasjon der vi tok bilder av funn vi som «dragefinnere» gjorde oss. Her informerte vi på forhånd at vi skulle ta bilder og at vi kun kom til å ta bilder av gjenstandene som vi fant, og at ingen personer skulle bli med på bildene.

3.3 Drama – valg av gjennomføring

Vi ønsket å ta barnas innspill på alvor og ikke legge våre tanker over på dem. Videre ønsket vi å utfordre de forestillingene barna har fått fra media om at drager skal være store, skumle og sprute ild. På bakgrunn av dette brukte vi naturmaterialer som skulle representere drager og dragespor. Dette var enda en grunn til å ha opplegget ute.

Vi valgte å ha en gruppe på ni barn i fireårsalderen. Dette fordi vi tenkte at barna i den alderen var lettere å få med seg på denne typen lek. Denne tanken baserte seg på våre kunnskaper om teorier fra barns dramatiske utvikling. I tillegg antok vi at sannsynligheten for å få med seg alle barna var større når gruppa ikke var for stor. Det var også lettere for oss studenter å få observert alle barna i en mindre gruppe, og på den måten minimere feilkilden med at en ikke klarer å observere alt. Vi hadde med oss to ansatte som også deltok i dramaleken. Den ene av dem var pedagogisk leder på avdelingen. De hadde fått lest opplegget vårt på forhånd slik at de visste hva vi tenkte og hva som skulle skje. Vi hadde satt av en god time til opplegget vårt da vi var usikre på hvor lang tid vi kom til å trenge, og hvor lenge barna kom til å være interesserte. Hele opplegget vårt sammen med barna varte litt over en halv time.

Barna var samlet inne i garderoben da vi ankom, slik at vi kunne presentere oss selv og hvorfor vi var der. Vi snakket om at vi ønsket barnas hjelp til å finne drager og deretter viste vi frem noen «drager» vi selv hadde funnet, blant annet et lønneblad. Dette gjorde vi for å få barnas tankegang inn på det sporet vi ønsket, nemlig at vi skulle finne drager i naturmaterialer, og at det ikke nødvendigvis trengte å se ut som en drage slik som media presenterer dem. Vi ønsket å formidle at i fantasien kan alt bli til drager. Før vi gikk ut fikk alle barna velge seg hvert sitt klistermerke som var et «dragefinnermerke», dette fikk de i pannen og de som ikke ville ha det i pannen fikk det på hånda. Valget om «dragefinnermerke» ble til grunnet ønsket om at barna skulle føle at de var dragefinnere, slik at de kunne gå dypere inn i leken.

Utenfor døra stoppet vi opp og spurte barna, siden de kjente barnehagen best, om hvor vi skulle gå og lete for å finne dragene. Da spurte den ene ansatte barna om de ville gå

utenfor barnehagen eller i skogen, barna valgte skogen. Vi spurte fordi vi ønsket at barna skulle få muligheten til å medvirke. Når vi var i skogen og barna kom bort til oss med drager de hadde funnet, stilte vi åpne spørsmål til dem. Barna begynte da å dikte opp fortellinger som svar på det vi hadde spurt om. Etter omtrent en halv time sa vi til barna at vi nå måtte dra, for vi skulle finne drager andre steder. Vi takket for hjelpen og sa at de var flinke som hadde funnet så mange drager og dragespor. Så sa vi at vi håpet at de kom til å finne flere drager etter vi hadde gått. Dette valgte vi å si i håp om at barna skulle fortsette leken, som da kunne gå fra å være voksenstyrt til at barna selv kunne styre den. Deretter vinket vi adjø til barna, og vi takket dem igjen for hjelpen.

3.4 Kvalitativ metode og deltakende observasjon

I vår forskning brukte vi kvalitativ metode, som går ut på å bli oppmerksom på deltakernes opplevelser og mening. I kvalitativ metode er ikke funnene målbare som de ville vært hvis vi hadde brukt kvantitativ metode (Dalland, 2021, s. 54). Metoden blir av Dalland forklart som et redskap som vi tar i bruk i vår forskning for å blant annet samle inn data som vi behøver til undersøkelsen vår.

Når vi i vår forskning valgte observasjon som metode, innebærer det ifølge Dalland at sansene våre skjerpes. Han forklarer at observasjon som metode kan sees på som en videreutvikling av dagligdagse observasjoner som vi kontinuerlig gjør, ofte uten å tenke over det (Dalland, 2021, s. 101). Under observasjonen vår hadde vi selv en deltakende rolle, vi ble dermed det Dalland definerer som deltakende observatører. Deltakende observasjon er en forskningsmetode, der forskeren selv er aktivt deltakende i de sosiale prosessene som studeres, og på den måten samler inn datamaterialet sitt (Dalland, 2021, s. 103).

Løkken og Søbstad hevder at det kan være fordeler ved å kombinere loggbok og deltakende observasjon (Løkken & Søbstad, 2013, s. 54). Når observasjonen var gjennomført, fikk vi disponere et kontor i barnehagen der vi fortløpende noterte ned observasjonen vår. Ved å notere ned observasjonen vår brukte vi det Løkken og Søbstad definerer som loggbok, der man skal beskrive grundige avgrensede hendelser. Observasjonene skal være detaljerte beskrivelser av en hendelse, i den rekkefølgen de inntrådte (Løkken & Søbstad, 2013, s. 53). Ved å bruke loggbok fikk vi notert observasjonen når vi hadde den ferskt i minnet, det ble dermed mindre risiko for å glemme

noe. Når vi hadde observasjonen nedskrevet, gikk vi gjennom og reflekterte over den sammen med den pedagogiske lederen på avdelingen.

3.5 Kvalitetssikring og feilkilder

Når det kommer til kvalitetssikring av observasjonen blir det relevant å trekke frem feilkilder, som forstås som forhold som kan ha påvirket observasjonen vår. Mottagelighet er en slik faktor, vi må være påkoblet, da observasjonen trenger vår fulle oppmerksomhet (Dalland, 2021, s. 122). Da vi møtte opp i barnehagen for å gjennomføre opplegget, var vi godt forberedt. I tillegg til at vi hadde øvd på opplegget, hadde vi etter best mulig evne forsøkt å ta hensyn til barnegruppens alder og forutsetninger når vi bestemte oss for innholdet i dramaleken.

Dalland påpeker at personlige forhold kan være en feilkilde. Personlige forhold er for eksempel vår førforståelse, erfaring, forventninger og oppdragelse, og hvordan dette kan komme til uttrykk og farge observasjonene våre (Dalland, 2021, s. 123). Det at vi ikke kjente barna eller de ansatte som vi observerte, og at vi hadde bestemt oss for å møte dem på en undrende og åpen måte kan være forhold som var med å påvirke observasjonen.

I etterkant av observasjonen reflekterte vi sammen med den pedagogiske lederen, som også deltok i opplegget. Løkken og Søbstad viser til at det å reflektere over egen og andres praksis, kan bidra til å øke forståelsen for vår egen væremåte, samt relasjoner i barnehagen (Løkken & Søbstad, 2013 s. 17). Selv om vi alle tre var aktive deltakere i samme observasjon, sitter vi ikke nødvendigvis med samme tolkning og opplevelse av den. Det å drøfte, reflektere og diskutere sammen kan ifølge Løkken og Søbstad være svært nyttig og igjen føre til en utviklende praksis (Løkken & Søbstad, 2013, s. 17).

4. Empiri

4.1 Empirisk forskning

For å svare på problemstillingen vår har vi utført empirisk forskning. Empirisk forskning går ifølge Christoffersen og Johannessen ut på å hente data fra det man forsker på, og at dataene skal være fysisk foreliggende. Dataene blir skapt av forskeren, og de fungerer som et bindeledd mellom virkelighet, analyse og tolkning av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21). Det vi forsker på i denne oppgaven er problemstillingen vår, og dataene våre har vi rent fysisk som nedskrevne observasjoner. Vi observerte og deltok i en dramalek i barnehagen og i etterkant av observasjonen noterte vi det vi hadde observert, som da blir våre data. Christoffersen og Johannessen forklarer at ved å observere og deretter registrere virkeligheten, har virkeligheten blitt til data. Begrepene data og empiri blir av dem brukt om hverandre som synonymer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Det har også vi valgt å gjøre i denne oppgaven.

I empirisk forskning påstår Christoffersen og Johannessen at begrepet teori er helt sentralt, og underbygger dette med at forskningen skal ta utgangspunkt i kunnskaper, altså teorier, om hvordan virkeligheten fungerer. De viser til at empirisk forskning og teori henger tett sammen, og at empiri som ikke er forankret i teori mister mye av verdien og troverdigheten sin, og at det samme gjelder for teori hvis det ikke er underbygd av empiri (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27).

4.2 Den lekende voksne

I observasjonen vår så vi på hvordan barna responderte på vår holdning og væremåte, og hvordan dette inspirerte dem til å bruke fantasien og kreativiteten sin for å delta i dramaleken sammen med oss. Dette var vårt første møte med både barna og de ansatte på avdelingen, vi ønsket fra første stund å vekke barnas interesse og stimulere dem til lek. Vi tok i bruk virkemidler som stemme, blick, gester, mimikk og rekvisitter.

Barna satt samlet i garderoben når vi ankom. Vi hadde på forhånd kledd oss litt ut ved å sminke oss i ansiktet, og tatt på oss et klistermerke i pannen, som vi kalte for «dragefinnermerke». Når vi begynte å introdusere oss for barna og presentere temaet vårt, plasserte vi oss slik at alle kunne se og høre oss godt. Når vi snakket så vi på alle barna, dette gjorde vi for at alle skulle føle seg sett, og som en del av fellesskapet. Vi stilte åpne spørsmål, og lyttet interessert på det barna kom med, på denne måten møtte vi barna på en

anerkjennende og respektfull måte og viste interesse for deres opplevelsesverden. Vi fortalte barna at vi var dragefinnere og trengte deres hjelp til å finne drager og dragespor. Alle barna fikk velge hvert sitt dragefinnermerke, som de fikk i pannen eller på hånda. Vi hadde også med noen rekvisitter som vi ønsket å inspirere barna med og pirre deres nysgjerrighet. Disse besto av lønneblader, pinner og steiner, som vi presenterte som drager, drageegg og dragetenner.

Da vi skulle gå ut, henvendte vi oss til barna og spurte hvilken vei vi skulle gå, siden de kjente barnehagen best. Dette gjorde vi for å formidle til barna at vi trengte deres hjelp, og at de var viktige for oss i denne dragejakten. Barna valgte at vi skulle gå til skogen. På vei til skogen hvisket vi for å ikke skremme bort dragene, og et barn foreslo at det også var lurt å liste seg, vi anerkjente forslaget og hele gjengen listet seg. Når vi kom frem, gikk barna umiddelbart i gang med å finne «drager». Dette tolker vi som at de ble inspirert av temaet, våre holdninger og måten vi møtte dem på, og at vi lyktes med å inspirere dem til lek. Først så vi at de fant blader av samme type som vi hadde hatt med oss, men at de raskt gikk over til å gjøre egne funn. Et barn så en stor mørk stokk, og mente det var en dragehale, som en stor drage hadde mistet. Barna gjorde mange ulike funn og fortalte oss utrolige historier om blant annet slåsskamper mellom drager, drageblod og drageskjelett.

Vi lot barna fortelle og undret oss sammen med dem, vi ønsket å være tilstedeværende voksne, og vi bekreftet barna med kroppsspråk og oppfølgingsspørsmål. Vi tolket det som at barna likte å fortelle og fantasere sammen med oss, og at vår holdning oppfordret dem til å utvide fantasien sin. Barna henvendte seg til oss hele tiden noe som vi tolket som at de hadde tillit til oss, og at de så på oss som gode medlekende voksne som hadde anerkjennelse og respekt for både dem og leken.

4.3 Å delta i dramaleken

Som nevnt tidligere valgte vi å bruke dramalek, da dette ligger nært opp mot barns dramatiske lek. Ønsket var at barna skulle oppfatte dette som lek og ikke som noe voksenstyrt. De aller fleste barna var veldig ivrige og engasjerte da de skulle hjelpe oss å finne drager og dragespor. De sprang rundt og viste oss det de hadde funnet, og la ut om hva det var og hvordan det hadde blitt til. Om barna oppfattet det som lek eller som en voksenstyrt aktivitet er vanskelig å si.

Vi anser det som viktig å se på deltakerforutsetninger når man skal legge til rette for deltakelse for en bestemt aldersgruppe. Vi har sett på fireåringenes dramatiske utvikling og har ut ifra det laget opplegget vårt.

I begynnelsen sa ikke barna så veldig mye, men etter en kort stund så det ut til at barna var blitt tryggere på oss, og fortalte ivrig hva de hadde funnet. Vi svarte entusiastisk på det barna viste og fortalte oss. De to ansatte var også aktivt med og undret seg sammen med barna. Samtidig hjalp de oss med å ivareta de barna vi ikke kunne være med hele tiden. Vi var bevisst på at vi skulle være i interaksjon med alle barna og gi alle like mye oppmerksomhet. Dette gjorde vi etter beste evne. De to ansatte prøvde også å få med seg de barna som var passive.

I skogen var det en stein med to malte øyne på, plutselig ropte et barn «har du sett drageøynene?». Dette spørsmålet førte til en samtale mellom barna og oss studenter. Sammen fabulerte vi og diktet opp historier og skapte en fantasiverden der vi var dragefinnere som fant flere ulike drager og mange dragespor. Selv om det var naturmaterialer vi hadde tenkt skulle representere dragene og sporene, var det et barn som fant et lite plastlokk som det sa at en drage hadde tatt en bit av. Vi ønsket å ivareta og respektere barnets fantasi ved å stille oss undrende ovenfor dette plastlokket som dragen hadde tatt en smakebit av. Dette gjorde vi for å legge opp til at barnet kunne fantasere videre rundt dette.

4.4 Det skapende barnet

Kreativitet henger sammen med det å være skapende, dette så vi etter når vi observerte. Vi så som nevnt over flere tilfeller der barna improviserte og fantaserte, men kun et tilfelle der vi mener at barnet var skapende. Dette observerte vi rett før vi skulle til å dra, et barn hadde funnet en rund stein som det pakket inn i blader. Barnet hadde lagt steinen på bakken og la flere blader rundt og over steinen. Vi ble nysgjerrige og spurte hva det gjorde, barnet svarte at steinen var et drageegg. Egget var kaldt så det måtte pakkes inn og beskyttes.

Etter omtrent en halv time avsluttet vi leken med å si at vi nå måtte dra for å finne drager andre steder. Vi takket barna for hjelpen og for at de hadde vært så flinke til å finne så mange forskjellige drager og dragespor. Så avsluttet vi med å si at vi håpet at de fant flere drager, selv etter at vi hadde gått. Etterpå gikk vi inn på et kontor og noterte ned

Kandidatnummer: 1361 & 1383

observasjonen. Vi hadde også en samtale med pedagogisk leder, der hun nevnte at barna hadde snakket mye om drager og opplegget vårt i samlingen de hadde hatt etterpå.

5. Drøfting

For å svare på problemstillingen vår: «Hvordan tilrettelegge for fireåringenes fantasi og kreativ tenkning ved å være en lydhør lekepartner?» mener vi at det å være lydhøre lekepartnere sammen med barn kan bidra til å støtte og inspirere dem til å videreutvikle sin fantasi og kreativitet. Vi har valgt ut de viktigste funnene fra observasjonen vår, disse vil vi først presentere for så å drøfte dem i lys av relevant teori og faglitteratur. Vi presenterer funnene i den rekkefølgen de oppsto i observasjonen. Av teori og faglitteratur kommer vi innom Malcom Ross sin modell for skapende prosesser, voksenrollen, de voksnes roller i leken og ulike former for samspill. Deretter kommer fantasi, fireåringenes dramatiske utvikling, barn som subjekt og improvisasjon. Avslutningsvis vil vi trekke fram kreativitet og det å være skapende, for så å ta for oss den pedagogiske lederen sine observasjoner i etterkant av opplegget, og reflektere litt over disse.

5.1 Vi lister oss på dragejakt

Barna satt i garderoben da vi ankom, vi satt oss ned og fortalte hvem vi var. Vi hadde med oss lønneblader, pinner og steiner som vi presenterte som drager, drageegg og dragetenner. Vi hadde hvert vårt klistermerke i pannen, og forklarte at dette var dragefinnermerker. Barna og de ansatte fikk velge seg et «dragefinnermerke». Når vi hadde gått utenfor for å lete etter drager, henvendte vi oss til barna og sa «nå trenger vi deres hjelp siden det er dere som kjenner barnehagen best! Hvor skal vi gå?». Barna valgte at vi skulle gå til skogen. Når vi visste hvilken vei vi skulle gå begynte vi å hviske «vi må være stille slik at vi ikke skremmer dragene». Et barn hvisket tilbake «kanskje vi også burde liste oss på tå, slik at de ikke blir redde?», vi responderte ved å si at det var en kjempegod idé. Så listet alle sammen seg til skogen på dragejakt.

Det er viktig å finne et tema som barna interesserer seg for og synes er spennende. Vi valgte temaet drager siden vår oppfatning er at dette er et tema som barn generelt synes er spennende. Thorkildsen (2017, s. 114) viser til at det er utfordrende å skape interesse og engasjement for alle barna, da alle har ulike interesser. Gjennom bruk av rekvisitter, stemme, mimikk og gester ønsket vi å gi barna en impuls til leken. Malcom Ross beskriver i sin modell over skapende prosesser, impulsen som selve drivkraften og lysten til å uttrykke seg. En impuls kan oppstå på ulike måter, blant annet gjennom pedagogens bevisste arbeid for å gi barna en fellesopplevelse (Sæbø, 2010, s. 80). Rekvisittene vi

hadde med oss symboliserte drager, selv om de i realiteten var lønneblader, steiner og kvister. Vi mener at vi gav barna impulser gjennom dramaleken vår. Ved at vi viste frem rekvisittene våre som drager ønsket vi å gi barna impulser som førte til at de engasjerte seg i leken. Impuls er et av elementene som Ross trekker frem som viktige i forhold til den skapende prosessen. De andre er lek, sanser, fantasi, media og teknikk. Hans uttrykk «a good enough teacher» bruker han om pedagoger som har utdannelse og evne til å ivareta og utvikle disse elementene (Sæbø, 2010, s. 79).

Da vi planla opplegget tok vi i bruk vår omsorgs- og formidlingsevne, som Sæbø sier henger sammen med vår dramafaglige og pedagogiske kompetanse (Sæbø, 2010, s. 65). I møte med barna var vi bevisst på kroppsspråket og stemmebruken vår. Vi brukte også blikket vårt ved å se på alle barna slik at alle skulle føle seg sett, og som en del av fellesskapet. Vi inntok rollene som dragefinnere med en gang vi gikk inn i garderoben og hadde variert stemmebruk for å skape spenning. De virkemidlene som vi tok i bruk, er velkjente og mye brukt innenfor dramafaget. Som nevnt tidligere har vi vært inspirert av kunstbasert forskning. I kunstbasert forskning blir det ifølge Vist hentet inspirasjon, arbeidsmetoder, representasjonsformer og begreper fra kunstfagene (Vist, 2017, s. 102). Innen kunstbasert forskning blir også estetikk fremhevet som et sentralt begrep (Vist, 2017, s. 102). Vi påstår at vi har brukt det Vist definerer som en estetisk tilnærming ved at vårt møte med barna var preget av åpenhet, improvisasjon og følelser (Vist, 2017, s. 102). Dette kan også sees i sammenheng med slik Sæbø forklarer begrepet estetikk, at en gjennom sansene og følelsererfaringer kan erkjenne og forstå noe (Sæbø, 2009, sitert i Sæbø, 2017).

Opplegget vårt var inspirert av det som kalles det lekende mennesket, også kjent som homo ludens (Huizinga, 1963, sitert i Sæbø, 2010, s. 14). Vi ønsket at vi selv og de ansatte skulle leke at vi var dragefinnere sammen med barna. I praksisledet forskning påpeker Rasmussen at begge parter har gjensidig påvirkningskraft (Rasmussen, 2013, s. 265). Vi tolker dette som at vi og barna skal være likeverdige og at deres innspill er like gode som våre. Sæbø hevder at det i dramaarbeidet er viktig å vise barna respekt og anerkjennelse og å ta deres tanker, idéer og følelser på alvor (Sæbø, 2010, s. 67). Denne holdningen som Sæbø beskriver her, mener vi at vi viste i møtet med barna. Dette gjorde vi blant annet ved at barna fikk bestemme hvor vi skulle gå og ved å anerkjenne idéen til det ene barnet om å liste seg på tå.

5.2 Hale, blod og skjelett

Med en gang vi kom til skogen fant to barn hvert sitt lønneblad som de viste frem som drager. Et annet barn sto med en stor mørk stokk som det pekte på og ropte «kom og se!». Vi skyndte oss bort for å se hva barnet hadde funnet. Videre sa barnet «dette er en stor dragehale, fra en kjempestor drage!». Vi undret oss over hvor resten av dragen var, og barnet mente dragen hadde mistet halen sin. «Har den mistet halen sin?» gjentok vi, og da fortalte barnet at dragen hadde vært i en slåsskamp og slik mistet halen. Den pedagogiske lederen pekte på noen små hull på stokken og spurte barna hva det kunne være. Et barn svarte at det var noen som hadde bitt dragen i halen. Like ved var en annen stokk med noen små rødlige klumper, en av oss pekte på klumpene og ropte «kom og se! Hva er dette?». Flere barn kom løpende bort. Det ene barnet utbrøt «det er drageblod!». Vi fabulerte sammen om at dette kom fra slåsskampen. Mens vi snakket smatt plutselig et av barna inn mellom noen høye, smale trær. «Dette er en drage jeg kan gå inn i» sa barnet. Den ene av oss svarte at dette hørtes spennende ut, og spurte hvordan man kan gå inn i en drage? Barnet svarte «fordi dette er et drageskjelett og så har dragen dødd».

Vi levde oss inn i rollene som dragefinnere sammen med barna. Vi interesserte oss for det barna fant og fortalte, men vi gjorde også egne funn. Vi pekte og fortalte om ting vi selv synes var interessant. Öhman mener at det ikke er bra hvis de voksne forholder seg altfor passive til leken. Hun understreker også at det finnes både negative og positive måter å delta i barns lek på, og at det å møte barn på en respekterende, anerkjennende og aksepterende måte er en positiv tilnærming til leken (Öhman, 2012, s. 241). Vi hadde roller som medlekende sammen med barna der vi deltok aktivt i leken som lekepartnere (Christie & Wardle, 2005, sitert i Öhman, 2012, s. 245). Siden det var vi som hadde lagt rammene for leken ved å velge tema og vise rekvisitter som eksempler på hva vi mente, hadde vi også rollene som lekeledere (Christie & Wardle, 2005, sitert i Öhman, 2012, s. 245). Selv om vi var lekeledere gav vi barna rom til å medvirke.

I skogen hadde vi mange undrende og interessante samtaler sammen med barna. Her blir det relevant å trekke inn de eksplorative samspillene som er et av de tre samspillene som har blitt definert av Johansson og Pramling Samuelsson (Johansson & Pramling Samuelsson, sitert i Öhman, 2012, s. 247). Vi møtte barna på en åpen og undrende måte der vi anerkjente funnene og det de hadde å meddele. Dette gjorde vi for å oppmuntre dem til å gjøre egne funn. For eksempel så fant de først blader som var like de vi hadde vist dem i garderoben, men det tok ikke lang tid før de gikk over til å gjøre egne funn. Barna fant

blant annet dragehale, drageblod og drageskjelett. De fortellende samspillene blir også relevante da vi i våre samtaler med barna la stor vekt på deres meningsskaping, og sammen med barna skapte og utvidet historier (Johansson & Pramling Samuelsson, sitert i Öhman, 2012, s. 247). Et eksempel på dette er at barna ivrig fortalte om drager som slåss og bet hverandre og om dragen som hadde dødd så det kun var et skjelett igjen.

Den konstruktive og skapende fantasien er fabulerende (Sæbø, 2010, s. 32 & 33). Gjennom å leke dragefinnere gav vi barna en opplevelse. Ifølge Sæbø danner barnets opplevelser grunnlaget for dets indre forestillinger og fantasi. Hun sier at man som barnehagelærer skal gi barnet støtte til å utvikle disse (Sæbø, 2010, s. 80). På bakgrunn av at flere av barna var så engasjerte når de fortalte oss om dragene de hadde funnet og la ut om hva som hadde skjedd med dem, antar vi at barna fikk indre forestillingsbilder. Som Vygotsky sier: «å fantasere er en kreativ aktivitet» (Vygotsky, 1995, sitert i Öhman, 2012, s. 163 & 164).

Öhman skriver at barns dramatiske lek og kreative prosesser krever en særegen mental innstilling. Å leke «som om» og tenke «tenk om», handler om å akseptere og håndtere at man ikke kan vite hva som kommer til å skje (Öhman, 2012, s. 164). I opplegget vårt var vi veldig bevisste på dette, vi gikk inn med innstillingen som om at vi var dragefinnere. Sammen med barna lekte vi «som om» ved at bladene, pinnene og steinene var drager og spor etter dem. Vi lekte «tenk om» ved å fabulere om dragene som slåss og at den ene dragen i slåsskampen hadde mistet halen sin. Som nevnt tidligere ønsket vi å se naturmaterialene på en ny måte, ved å se dem som drager og dragespor og dermed stimulere til divergent og abstrakt tenkning (Öhman, 2012, s. 164). Vi vil påpeke her at vi lot barna ta ledelsen rundt fabuleringen, det var deres tanker som var i sentrum og ikke de voksnes.

Om barna opplevde opplegget som lek kan diskuteres. På den ene siden tror vi at noen av barna opplevde det som lek da vi observerte at de var veldig engasjerte og bygde videre på det vi hadde sagt og vist dem. Barna kom med egne innspill og idéer, noe som vi tolker som at de følte seg trygge i rollen og settingen de var i. På den andre siden var ikke alle barna like engasjerte, det kan da tenkes at de barna følte at dette var en voksenstyrt aktivitet som de måtte være med på. Selv om vi hadde et ganske åpent opplegg der barna fikk komme med egne tanker og idéer, var det ikke barna som hadde definisjonsmakten her (Sæbø, 2010, s. 63).



Foto: Sara Didriksen Sperre – «Drageblod»

5.3 «Har du sett drageøynene?»

Rundt en stein med to malte øyne på sto det flere barn, et av barna ropte til en av oss «har du sett drageøynene?». Barnet fikk til svar «nei, har du virkelig funnet drageøyne, de vil jeg gjerne se!», barnet pekte på øynene. Et annet barn fortalte at dragen var inni steinen, sammen undret vi oss over hvordan den hadde klart å komme seg inn der, barnet mente at dragen hadde sneket seg inn. Et annet barn mente at dragen var som en kameleon og bare så ut som en stein, en av oss svarte «å ja, så dragen har kamuflert seg som en stein?», alle barna svarte ja.

Når vi skal tilrettelegge for deltakelse for ei bestemt aldersgruppe slik som vi gjorde i vårt opplegg, blir det relevant å se på deltakerforutsetninger. Her baserer vi disse på fireåringens dramatiske utvikling. Vi ønsket å skape en som-om-verden sammen med barna, der vi alle sammen hadde roller som dragefinnere. Dramapedagogen Richard Courtney viser til i sin stadieinndeling av barns dramatiske utvikling, at i fasen utforskende

lek som går fra tre-fire-årsalderen, evner barna å innta roller i leken, samt skape et som-miljø (Courtney, 1980, sitert i Sæbø, 2010, s. 49). Denne evnen blir avgjørende for at barna skal kunne få en meningsfull deltakelse i dramaleken. Barna må kunne forstå leken, og at det er på likvis for at de skal kunne være med å utforske og videreutvikle den.

Hvis vi går tilbake til Courtneys stadieinndeling, skriver han i fasen utvidet/meddelende lek, som går fra fire-femårsalderen, at barna utvikler evnen til å skille mellom symbol og virkelighet. Dette innebærer at barna i denne alderen ikke lenger er avhengige av at gjenstandene skal ligne på det de i leken symboliserer (Courtney, 1980, sitert i Sæbø, 2010, s. 49). Barna fant i eksempelet over en stein med påmalte øyne. Denne steinen latet de som var en drage, det vil si at steinen symboliserte en drage i leken. Nettopp den evnen som vi omtaler her, var en av grunnene for at vi valgte at alderen på barna skulle være fire år. Guss forklarer at barnet fra det er rundt seks år blir mer opptatt av at lekerekvisittene skal være virkelighetstro (Guss, 1997, sitert i Sæbø, 2010, s. 50).

Sammen med oss bygde barna videre på leken og fabulerte fantastiske historier og teorier. Som for eksempel historiene og teoriene barna hadde rundt steinen med drageøynene, der ett av barna fortalte at det nok var en drage som hadde kamuflert seg som en stein. Ifølge Courtney kan barna i fasen utvidet/meddelende lek ta i bruk egne erfaringer og dikte utrolige historier og eventyr, og bruke disse i den dramatiske leken (Sæbø, 2010, s. 49). Vi mener at dette eksempelet understreker denne teorien. Barnet hadde trolig erfaring med en kameleon og kamuflasje. Vi opplevde at barna gav seg hen i leken, og at de var konsentrerte om temaet. De lette flittig etter drager sammen med oss, og fortalte engasjert historier som andre barn igjen bygde videre på. Guss hevder at i fireårsalderen blir barnas lek mer komplisert, og at de evner å konsentrere seg om leken og lekens tema over lengre tid (Sæbø, 2010, s. 50).

5.4 Hva spiser drager?

Et barn pekte på et hvitt plastlokk som det manglet en del på, plastlokket hadde tydelige tagger der delen manglet. Barnet fortalte at det nettopp hadde vært en liten sulten drage der og tatt seg en bit av lokket. Ikke så langt fra der lokket ble funnet, lå den manglende delen. Barnet pekte på delen og ropte at alle måtte se. Barnet fortalte videre at dragen ikke hadde likt det og derfor spyttet det ut igjen. Dette førte til en samtale om hva dragene likte og ikke likte å spise. Noen av barna foreslo kongler og blader, og et annet foreslo rådyr.

Som nevnt tidligere ønsket vi at barna skulle se drager og dragespor i naturmaterialer. Da barnet fant plastlokket som det sa at en drage hadde tatt en bit av, valgte vi å undre oss sammen med barnet, selv om det ikke var et naturmateriale. Vi kunne valgt å spørre barnet om det kunne finne dragespor av ting som naturen lager, men vi ønsket ikke å avbryte eller avgrense barnets fantasering. Hadde vi avbrutt barnet, så hadde vi samtidig brutt med den rollen vi på forhånd hadde bestemt oss for å ha. Man kunne også risikert at dette hadde ført til at barnet neste gang ikke hadde vist frem til oss hva det hadde funnet, da barnet gjerne hadde følt seg avvist. Vi hadde også gått glipp av den fantastiske samtalen om hva drager spiser. Sæbø hevder at de voksne kan tilegne seg nyttige kunnskaper om barna og deres virkelighetsoppfatninger gjennom å delta i lek sammen med barna (Sæbø, 2010, s. 70). Vi holdt oss i rollene som dragefinnere, og betraktet lokket som et spor på at det nettopp hadde vært en drage der.

Ved å svare bekreftende på barnets funn av plastlokket, og ikke avvise det siden det ikke var naturmateriale, viser vi til Bae og det å se barn som subjekter. Bae mener at de voksne skal være åpne for, og svare bekreftende på barnas lekende samspill (Bae, 2009, s. 24). Vi var engasjerte i barnets fortelling om den sultne lille dragen. Hun trekker videre frem at den holdningen er grunnleggende for at barna, ut ifra egne premisser, kan medvirke som subjekter (Bae, 2009, s. 9).

En av grunnene til at vi valgte å ta utgangspunkt i naturmaterialer når vi skulle lete etter drager, var at vi ønsket å styre unna innlærte stereotypiske mønstre. Vi ønsket å utfordre mediens fremstilling av drager, som store ildsprutende vesener. Definisjonen på improvisasjon til Steinsholt og Sommerro (2006, s. 9) synes vi passer godt til hvordan vi opplevde dramaleken vår. De beskriver det som handlinger som ikke er øvd inn på forhånd som vi gjør spontant. Selv om vi på forhånd hadde bestemt rammene rundt opplegget vårt, måtte vi spontant hive oss med på barnas innspill og improvisere videre rundt det. Som i eksempelet med plastlokket, der vi måtte gå bort fra rammene om at vi skulle finne naturmaterialer, og fokusere på samspillet med barnet. Med det i betraktning passer også definisjonen til Thorkildsen, på den ene siden kan improvisasjon bety at ingenting er planlagt på forhånd, på den andre siden så kan det utføres innenfor planlagte rammer (Thorkildsen, 2017, s. 119).



Foto: Sara Didriksen Sperre – «Plastlokket»

5.5 Egget må beskyttes

Et barn hadde funnet en stein på størrelse med hånda si som det gikk rundt og bar på. Så satte barnet seg ned på kne og la steinen ned på bakken. Deretter begynte det å plukke opp lønneblader som lå rundt der det satt. Forsiktig la barnet bladene rundt og over steinen. En av oss gikk bort og spurte hva det gjorde. Da svarte barnet «det er et drageegg som er kaldt så jeg må pakke det inn for å varme det og beskytte det».

I vårt didaktiske opplegg måtte vi som nevnt ovenfor improvisere da vi ikke på forhånd kunne vite hva barna kom til å gjøre eller si. Öhman (2012, s. 161) beskriver improvisasjon som kreativ tenkning, å styre unna innlærte mønstre og samtidig hive seg inn i leken uten å tenke over det. Ordet kreativitet knyttes til det å være skapende (Dewey, 2000, sitert i Sæbø, 2017, s. 38). Det blir også sett på som en holdning og væremåte som kjennetegnes av åpenhet og mot til å prøve noe nytt (McCammon, O'Farrel, Sæbø & Heap, 2008, sitert i Sæbø, 2017, s. 38). Vi vil påstå at barnet i denne prosessen var skapende, det skapte noe nytt ved å sette steinen og bladene sammen. Dermed vil vi også påstå at barnet her var

kreativt. Carlsson sier at barn kan trenge oppmuntring for å videreutvikle sin kreativitet, men at potensialet ligger der. Videre sier han at en forutsetning for kreative prosesser er å ha en leken væremåte, dette gjelder gjennom hele livet (Carlsson, 1987, henvist i Öhman, 2012, s. 164). Vi ønsket å gi barna impulser til sansene, følelsene og fantasien. Ross peker på leken som grunnlaget for skapende aktiviteter og begrunner dette med at både barn og voksne er mest skapende når de leker (Ross, 1978, sitert i Sæbø, 2010, s. 79).

Slik som i eksempelet om barnet som fortalte at en drage kamuflerte seg som en stein, der vi antok at barnet hentet dette frem fra sine tidligere erfaringer med kameleoner, er det sannsynlig at også dette barnet har tatt utgangspunkt i tidligere erfaringer. Erfaringen her kan være at egg blir varmet for å klekke, eller at egg ligger i reder. Vi tolker det som at barnet i dette eksemplet levde seg inn i leken. Sæbø (2010, s. 158) påpeker at dramalek kan skape muligheter for barna å fortsette leken etter at de voksne er ferdig med arbeidet. Siden vi opplevde at barnet levde seg inn i leken, og skapte noe eget ut ifra lekens tema, er det mulig at barnet ønsket å fortsette eller å senere gjenoppta leken.



Foto: Sara Didriksen Sperre – «Drageegget»

5.6 Etter dragejakten

Som nevnt tidligere har vi vært inspirerte av praksisledet forskning. Rasmussen hevder at praksisledet forskning blir til gjennom deltakende erfaring og distansert refleksjon (Rasmussen, 2003, s. 265). Rett etter dragejakten, skrev vi ned observasjonene ved bruk av metoden loggbok. Vi snakket og reflekterte sammen med den pedagogiske lederen som hadde vært med på opplegget vårt. Hun fortalte oss at etter opplegget hadde barna i samlingen ivrig fortalt hva de hadde vært med på, for så å vise frem dragene og dragesporene de hadde funnet til de andre barna. De viste også stolt frem «dragefinnermerkene» sine. Ved at barna var så engasjerte etter dramaleken og fortalte og viste frem til de andre barna, er det ikke utenkelig at barna ønsket å fortsette leken. Sæbø (2010, s. 44) skriver at barna i den dramatiske leken kan få uttrykke det som opptar dem der og da. Som den pedagogiske lederen observerte i samlingen, var barna ganske opptatt av drageleken de hadde vært med på tidligere den dagen. Det hadde vært spennende å vite om det senere utviklet seg til dramatisk lek.

6. Avslutning

For å gi en oppsummering av svaret på problemstillingen vår: «Hvordan tilrettelegge for fireåringenes fantasi og kreativ tenkning ved å være en lydhør lekepartner?», mener vi at det å være en lydhør lekepartner sammen med barna kan bidra til å støtte og inspirere dem til å videreutvikle sin fantasi og kreativitet. Til dette formålet har vi brukt dramalek. Bakgrunnen for vår problemstilling er som nevnt i innledningen rammeplanen, og de kravene den stiller til barnehagens arbeid med kunst, kultur og kreativitet.

Ved å bruke vår dramafaglige og pedagogiske kompetanse lyktes vi i å gi barna en impuls gjennom å ha en estetisk tilnærming der vi brukte stemme, mimikk, gester og rekvisitter. Et av barna tok tydelig imot denne impulsen da det kom med idéen om at vi skulle liste oss på tå for å ikke skremme dragene. Denne ideen tok vi på alvor da vi hadde en holdning om at barn og voksne skulle ha gjensidig påvirkningskraft. Vi hadde en leken tilnærming og svarte dermed at det var en god idé, alle listet seg da på tå. Vi kan ikke vite om barna listet seg fordi de tok imot impulsen eller om de gjorde det fordi alle andre gjorde det.

Ved å gi barna en impuls som de tok imot, vil vi si at vi stimulerte dem til å åpne opp for fantasien. Barna fant like blader som vi hadde vist dem, noe som tyder på at vi hadde en innvirkning på dem og at de tok imot impulsen. Vi opplevde at barna raskt gikk over til å gjøre andre funn som ikke vi hadde kommet på. Barna fantaserte og lekte «som om» ved at stokken var en dragehale, og «tenk om» ved at dragen hadde vært i en slåsskamp. Ved å sammen fabulere og undre oss på den måten vi gjorde, kunne vi støtte opp om barnas fantasi og danning av indre forestillingsbilder og la dem utvikle og utforske disse innenfor trygge rammer. Barna var engasjerte når de fortalte oss om dragene noe som vi tolker som at de var trygge i rollene og situasjonen de var i. Vi forstår barnehagelærere som synes det er utfordrende å leve seg helt inn i en rolle og by på seg selv slik vi gjorde. Selv kjente vi på følelsen av at det var litt skummelt å gi seg hen i leken på den måten. Selv om det var skummelt, var det også spennende og vi opplevde en trygghet i det å være to. I barnehagen er det alltid flere voksne på samme avdeling, noe som gir mulighet til å samarbeide og støtte hverandre i dramafaglig arbeid. Vi erfarte at ved å delta i dramaleken godkjente barna oss som lekepartnere. Vi vil påstå at dette gav oss innsikt i barnas tanker, virkelighetsoppfatninger og opplevelsesverden. Disse erfaringene kan medføre at vi lettere kan forstå barna, som igjen kan gjøre det lettere å tilrettelegge for drama i barnehagen.

Ved å inneha kunnskaper om barns dramatiske utvikling kan man lettere legge til rette for at barna skal få en meningsfull deltakelse i dramalek. Vi kjente igjen flere av de sentrale trekkene ved fireåringenes dramatiske utvikling da vi gjennomførte opplegget. Som for eksempel evnen til å leve seg inn i roller og skape en som-om-verden, evnen til å skille mellom symboler og virkelighet og evnen til å ta i bruk tidligere erfaringer og bruke dem i leken. Alt dette så vi tydelig hos barna og vi fikk erfare viktigheten av å ha kunnskaper om dette, og å bruke disse i planleggingen. Vi valgte å ha kun fireåringer, men en utfordring fra en barnehagehverdag kan være at man skal gjennomføre et opplegg med barn fra for eksempel tre til seks år. Den dramatiske utviklingen vil da variere veldig i forhold til de ulike aldrene. Vi tenker at dette kan løses ved å ta hensyn til aldersforutsetningene og den dramatiske utviklingen til de ulike aldersgruppene. På den måten kan man legge til rette for en meningsfull deltakelse for alle.

Ved å ha ei holdning som er åpen og undrende, fikk vi delta i fantastiske og spennende samtaler sammen med barna. Vi tok imot barnets innspill selv om det kom i strid med våre tanker om at dragene og sporene skulle være av naturmaterialer. Hvis barna skal bli sett på som subjekter og få muligheten til å medvirke i dramaleken, blir det en selvfølge at deres innspill blir tatt på alvor. Vi frykter at hvis de voksne ikke tar imot barnas innspill kan barna miste tiltro til både seg selv og de voksne. Ved å ha ei holdning der man er bevisst over at uforutsette hendelser kan oppstå, blir det lettere å improvisere og «ta ting på sparket». Ved å være lekende sammen med barna kan vi gi dem støtte til å tørre å prøve noe nytt. Vi observerte et barn som var skapende i leken og levde seg inn i rollen, vi tolker dette som at vi klarte å legge til rette for dette barnets kreative tenkning. Da opplegget var ferdig fortalte den pedagogiske lederen oss at barna hadde vært veldig opptatte av leken vi hadde hatt med dem. På bakgrunn av dette mener vi at vi engasjerte og inspirerte barna og at de opplevde glede og fellesskap i leken.

Vi vil påstå at vi gjennom dramaleken vår klarte å legge til rette for barnas fantasi og kreativ tenkning ved at vi var lydhøre lekepartnere. Vi har hatt det veldig kjekt under hele prosessen og tilegnet oss nye kunnskaper og erfaringer angående hvor nyttig drama er i barnehagen, og hvor viktig voksenrollen er. Ved å bruke våre kunnskaper om dramafaglig og pedagogisk kompetanse og ta utgangspunkt i barns væremåter, åpner vi gjennom å være en lekende og lyttende voksen opp for barns fantasi, kreativitet og skaperglede.

Litteraturliste

Bae, B. (2009). Rom for medvirkning?: Om Kvalitet i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Norsk senter for barnehageforskning*, (1), 9-28.

<https://uni.oslomet.no/oslovikenbarnehager/wp-content/uploads/sites/896/2021/04/BeritBae.Rom-for-medvirkning-1.pdf>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal

Høiland, K. (2018, 19. januar). Ulvemelk. I *Store norske leksikon*.

<https://snl.no/ulvemelk>

Jensen, M. & Osnes, H. (2009). *Kroppen i lek og læring: Sirkus i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4.utg.). Universitetsforlaget.

Melaas, T. (2012). *Improvisasjonsblikk i barnehagen: Støtte til lekende samspill*. Kommuneforlaget.

Rasmussen B. (2013) Fra erfaring til refleksiv kunnskap: Sentrale premisser i drama og i forskning. I A. L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. (s. 261-273). Universitetsforlaget.

Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006). Improvisasjon: Det å være til stede når noe skjer. I H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 9-21). N.W. Damm & Søn.

Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds: Improvisasjon, kreativitet og ansvar for den Andre. I H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 23-43). N.W. Damm & Søn.

Kandidatnummer: 1361 & 1383

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

Sæbø, A. B. (2017). Kunstfagenes plass i barnehagen. I A. B. Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet: Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (2. utg., s. 17-46). Fagbokforlaget.

Thorkildsen, K. (2017). Den ville babyreisen. I A. B. Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet: Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (2. utg., s. 105-131). Fagbokforlaget.

Vist, T. (2017). Kunstbasert forskning i barnehagen: Teori om en mulig praksis. I A. Berge & E. Johannson. (Red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning*. (s. 101-115). Universitetsforlaget.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk Forum.

Vedlegg 1. Samtykkeskjema for ansatte

Vil du delta i Forskningsprosjektet *Hverdagspraksiser*?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å involvere barnehagelærerstudenter i forskning som bidrar til mer kunnskap om hverdagspraksiser som fremmer lek, kommunikasjon og tilhørighet i barnehagen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom *Hverdagspraksiser* skal barnehagelærerstudentenes Bacheloroppgaver knyttes til forskning som skjer ved Universitetet i Stavanger ved Institutt for barnehagelærerutdanningen, og det nasjonale barnehageforskningssenteret FILIORUM¹ finansiert av Norges Forskningsråd. Det overordnede målet for alle Bacheloroppgavene er å få mer kunnskap om hverdagspraksiser i barnehagen innenfor temaene: digital kompetanse, lek, tilhørighet/mangfold, kreativitet, bærekraft og ledelse. Problemstillingene vil variere innen rammen av de tematiske områdene.

Studentenes Bachelorsoppgaver tilsvarer 15 studiepoeng (¼ studieår) og datagrunnlaget de bygger oppgavene sine på er korte observasjoner i barnehagen, intervjuer, eller spørreskjema. Dataene som samles inn skal i første rekke brukes til studentenes Bacheloroppgaver, men vi vil også i dette brevet spørre om lov til å bruke dataene videre i forskning i FILIORUM – Senter for barnehageforskning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger (UiS) ved Institutt for barnehagelærerutdanning og FILIORUM – Senter for barnehageforskning er ansvarlige for prosjektet. Samarbeidspartnere er barnehageeiere i Rogaland som har kommet med ønsker om tema de vil ha belyst gjennom studentenes Bacheloroppgaver.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du arbeider i en barnehage eid av en av våre samarbeidspartnere i prosjektet. Barnehageeier har valgt ut barnehagen du arbeider i til å være med i prosjektet. Spørsmål om deltakelse sendes til alle ansatte i denne barnehagen som er aktuelle for studentenes problemstillinger. Det er ikke sikkert du vil inngå i datainnsamlingen, selv om du gir tillatelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta i prosjektet vil barnehagelærerstudenter ved UiS få mulighet til å besvare problemstillinger i sine Bacheloroppgaver gjennom tilgang til praksisfeltet som videre bidrar til forskning om hverdagspraksiser i barnehagen.

Metoder som vil bli brukt er ikke- deltakende observasjon, deltakende observasjon, intervju og spørreskjema. Ikke-deltakende observasjon betyr at studenten er tilstede og observerer barn og ansatte i barnehagen uten at de selv deltar aktivt i det som foregår. Deltakende observasjon er nødvendig når studentene skal prøve ut didaktisk opplegg sammen med ansatte og barn i barnehagen. Det er ikke lov å gjøre lyd- eller videoopptak. Opplysningene registreres gjennom studentenes notater som vil være anonymisert og oppbevart på sikker maskinvare. I den ferdige oppgaven vil det ikke være mulig å gjenkjenne barn, ansatte eller barnehagen dataene er samlet inn i. Det er kun studenten som har opplysninger om dette. Studenten har taushetsplikt, og ingen, heller ikke veileder, vil vite hvilke barn eller hvilken barnehage dette dreier seg om. I de tilfeller observasjon i barnehagen er aktuelt vil

¹ <https://www.uis.no/forskning-og-ph-d/forskningssentre/filiorum-senter-for-barnehageforskning/>

studenten forholde seg til gjeldende korona-restriksjoner og smittevernsprosedyrer. Gjennom spørreskjema eller intervju med ansatte vil det ikke åpnes for spørsmål om enkeltbarn.

Ved intervju er det kun tillatt å skrive notater, mens spørreskjema fylles ut og registreres elektronisk. Det kan i noen tilfeller være aktuelt å lagre data innsamlet via intervju, spørreskjema, eller observasjon, til videre forskning i FILIORUM. Data lagres på sikker server og krever tillatelse av involverte.

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 og data samlet inn om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

I tilfeller der det gjøres observasjon av ansatte i barnehagen vil kun de ansatte som har gitt samtykke bli observert. Samtlige ansatte som skal intervjues må ha gitt tillatelse til dette. I gruppeintervju må alle som intervjues ha gitt slik tillatelse. Det skal ikke gjøres lyd-, bilde- eller videoopptak.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun student som vil ha tilgang til opplysninger om ditt navn, hvilken barnehage du arbeider i, og andre detaljer knyttet til datainnsamlingen. Veileder og prosjektgruppe ved UiS vil ha tilgang til anonymiserte data som samles inn. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes hverken i Bacheloroppgaven til studentene eller i eventuelle andre publikasjoner der dataene brukes.

Alle data vil ivaretas gjennom sikker lagring i tråd med UiS retningslinjer, og vil anonymiseres slik at opplysningene ikke vil kunne spores tilbake til kilden. Dette kan gjøres ved at barna/barnehageansatte/barnehagen får fiktive navn eventuelt nummer. Dataene oppbevares på tilgangsbegrenset og passordbeskyttet maskinvare.

Barnehageeierne som har deltatt i prosjektet vil kun få tilgang til resultater gjennom studentenes Bacheloroppgaver der ansatte, barn, og barnehager er anonyme.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres innen Bacheloroppgaven er godkjent slik at ingen data kan spores tilbake til kilden, noe som etter planen er februar 2022.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet (etter at data er samlet inn, men før oppgaven er avsluttet og dataene anonymisert), har du rett til:

- innsyn i data og personopplysninger som er registrert om deg. Du har også rett til å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet og eventuelt slettet opplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Etter at anonymisering er foretatt kan du ikke identifiseres i datamaterialet og det vil derfor ikke være mulig å hente ut data om deg.

Ønsker du mer informasjon om datainnsamlingen, kan dette fås ved henvendelse til prosjektansvarlig ved UiS (se kontaktinformasjon på samtykkeskjema).

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger 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:

- Institutt for barnehagelærerutdanning/FILIORUM, Universitetet i Stavanger ved professor/senterleder FILIORUM Elin Reikerås elin.reikeraas@uis.no, eller administrativ koordinator FILIORUM Secilie Schelbred filiorum@uis.no
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn rolf.jegervatn@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elin Reikerås

Secilie Schelbred

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hverdagspraksiser*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon i barnehagen
- å delta i intervju og/eller spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles i henhold til de tillatelser jeg har gitt ovenfor.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Informasjonsbrev til foreldre

Informasjon om forskningsprosjektet

Hverdagspraksiser

Dette er informasjon til deg som foresatt om forskningsprosjektet *Hverdagspraksiser* hvor formålet er å involvere barnehagelærerstudenter i forskning som bidrar til mer kunnskap om hverdagspraksiser som fremmer lek, kommunikasjon og tilhørighet i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva dette vil innebære for barnet ditt. Prosjektet vil ikke samle inn, oppbevare, eller bruke personopplysninger om barnet ditt.

Formål

Gjennom *Hverdagspraksiser* skal barnehagelærerstudentenes Bacheloroppgaver knyttes til forskning som skjer ved Universitetet i Stavanger ved Institutt for barnehagelærerutdanning, og det nasjonale barnehageforskningssenteret FILIORUM – Senter for barnehageforskning¹ finansiert av Norges Forskningsråd. Gjennom Bacheloroppgavene skal studentene få mer kunnskap om hverdagspraksiser i barnehagen innenfor temaene: digital kompetanse, lek, tilhørighet/mangfold, kreativitet, bærekraft og ledelse. Problemstillingene vil variere innen rammen av de tematiske områdene.

Studentenes Bachelorsoppgaver tilsvarer 15 studiepoeng (¼ studieår) og datagrunnlaget de bygger oppgavene sine på er korte observasjoner i barnehagen, intervjuer eller spørreskjema.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger (UiS) ved Institutt for barnehagelærerutdanning og FILIORUM – Senter for barnehageforskning er ansvarlige for prosjektet. Samarbeidspartnere er barnehageeiere i Rogaland som har kommet med ønsker om tema de vil ha belyst gjennom studentenes Bacheloroppgaver.

Hvorfor får du dette informasjonsbrevet?

Du får denne informasjonen fordi barnet ditt går i en barnehage eid av en av våre samarbeidspartnere i prosjektet. Dette brevet sendes til alle foreldre/foresatte i denne barnehagen, med barn i aktuell alder sett i sammenheng med studentenes problemstillinger. Det er likevel ikke sikkert ditt barn vil inngå i datainnsamlingen.

Hva innebærer prosjektet for ditt barn?

Gjennom prosjektet *Hverdagspraksiser* vil barnehagelærerstudenter ved UiS få mulighet til å besvare problemstillinger i sine Bacheloroppgaver gjennom tilgang til praksisfeltet som videre bidrar til forskning om hverdagspraksiser i barnehagen.

Metoden for innsamling av data om barna i barnehagen vil være ikke- deltakende observasjon og deltakende observasjon. Ikke-deltakende observasjon betyr at studenten er tilstede og observerer barn og ansatte i barnehagen i hverdagsaktiviteter uten at de selv deltar aktivt i det som foregår. Deltakende observasjon skjer når studentene skal prøve ut didaktisk opplegg sammen med ansatte og barn i barnehagen. Studentene har ikke lov å gjøre lyd- bilde- eller videoopptak. Studentene vil skrive ned notater om det som skjer, men aldri noe som kan identifisere ditt barn.

Intervju av barn kan også være en aktuell metode, og da vil foreldre/foresatte få tilgang til intervjuguide og spørsmål på forhånd, heller ikke her er det lov med lyd- bilde- eller videoopptak, og

¹ <https://www.uis.no/forskning-og-ph-d/forskningssentre/filiorum-senter-for-barnehageforskning/>

selvsagt vil studentene heller ikke her ha lov å notere ned noe som kan identifisere barnet. I intervjuer eller spørreundersøkelser med ansatte vil det ikke åpnes for spørsmål om enkeltbarn.

Barna vil få tilpasset informasjon fra ansatte i barnehagen om datainnsamlingen.

I den ferdige oppgaven vil det ikke være mulig å gjenkjenne barn eller fra hvilken barnehage dataene er samlet inn i. Studenten har taushetsplikt, og ingen, heller ikke veileder, vil vite hvilke barn eller hvilken barnehage dette dreier seg om.

Barnehageeiere som har deltatt i prosjektet vil kun få tilgang til resultater gjennom studentenes Bacheloroppgaver der barn og barnehager er anonyme.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Ønsker dere mer informasjon om datainnsamlingen ditt barn skal være en del av, kan dette fås ved henvendelse til barnehagen eller prosjektansvarlig ved UiS:

- Institutt for barnehagelærerutdanning/FILIORUM – Senter for barnehageforskning, Universitetet i Stavanger ved professor/senterleder FILIORUM Elin Reikerås elin.reikeraas@uis.no, eller administrativ koordinator FILIORUM Secilie Schelbred fliorum@uis.no

Med vennlig hilsen

Elin Reikerås, Professor/senterleder FILIORUM – Senter for barnehageforskning

Secilie Schelbred, administrativ koordinator FILIORUM - Senter for barnehageforskning