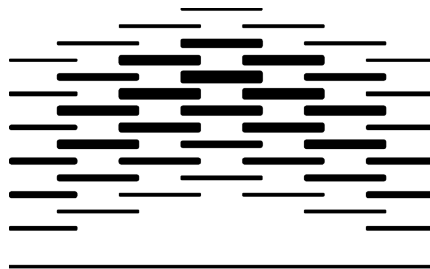


Å leke for mer lek

- en studie av en barnehagelærers
deltakelse i de yngste barnas
dramatiske lek

Eilen Bergvik



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier

Master i barnehagepedagogikk

Høgskolen i Oslo og Akershus

Juni 2017

Forord

Jeg har hatt mange gode følgesvenner gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. Først og fremst barna og personalet på avdelingen hvor jeg har gjort feltarbeid. Takk for at dere tok så godt imot meg og lot meg få dykke ned i deres herlige verden. Denne masteroppgaven er skrevet til ære for dere, og jeg håper den har blitt god nok til å yte dere rettferdighet. Jeg er så imponert.

Veilederen min -Anne Greve, har hele veien entusiastisk oppmuntret prosjektet og heiet meg helt fram til målstreken. Takk for alle faglige innspill og dine utrolig raske tilbakemeldinger underveis. Takk til Jan Sverre Knudsen for nyttige innspill som fikk meg til å dykke dypere ned i teorien. Takk til Angela som har vært min faste ”kollokviegruppe” det siste året for faglige diskusjoner, det har vært veldig godt å ha deg med. Kirsti Tveitereid, min fantastiske svigermor, må også takkes for nyttige innspill og tilbakemeldinger mot slutten.

Underveis har jeg fått inspirasjon, mot og nye ideer fra familien: fra interessante diskusjoner med mannen min Ola, fra Hjalmars intense lek i stua, fra Toras blomsterbuketter, og fra Maias oppmuntrende ord. Tusen takk for at dere har holdt ut min intense skriving. Nå gleder jeg meg til alt vi skal gjøre sammen. Jeg vil også takke mine foreldre som har vært ivrig heiagjeng, og som også har gitt meg gode barndomsminner fulle av lek. Voksenlivet mitt har også vært fullt av barn og lek, takk til alle små og store som jeg har vært så heldig å få leke sammen med.

Det har vært vanskelig å slutte og skrive, spesielt med tanke på at det er så mange gyldne øyeblikk i videomaterialet som ikke blir satt ord på. Nå skal jeg ikke skrive mer på denne teksten, men temaet kommer jeg aldri til å forlate. Lek, lek og atter lek.

Jeg har vært så heldig å få fordype meg i lek et helt år – de neste årene skal jeg leke.

Summary

In this thesis I study teachers' participation in children's play in pre-school. My research question is: How can pre-school personell participate in children's play in ways that inspires more play? I identify three dominating approaches to teachers' participation in children's play in early childhood scholarship: (1) an approach to play motivated by learning of predefined contents; (2) an approach to play where teachers' participation is motivated by a wish to guide children into preferred ways of playing and; (3) an approach in which teachers' participation in play should be avoided in order to allow space for children's own spontaneous play. In this study I investigate a fourth approach; how teachers' can participate in play in order to encourage children's spontaneous play.

The study is placed in a hermeneutic research tradition. I have done an empirically based study based on ten days' fieldwork over one month focusing on the interplay between one pre-school teacher and nine 1-3 year olds in one pre-school group. The study is based on participant observation with video as the maim research method, supplied with interview with the teacher, field-log, and weekly letters to the parents.

Through this study I found that the teacher's participation in the pretended play in this pre-school group, seemed to inspire to more play and that their participation could best be described through an improvisation perspective. Inspired by recent research in the field of interactivity in the performing arts for the youngest children (Hovik, 2014) and Gadamer's (1960/2012) ontological theory of play, I see pretending play as an improvised event in the moment. I have identified five characteristics of improvisation and analysed teachers' participation in the pretended play in this department with this typology of improvisation.

The main findings in this study are that participation in pretended play in this group are about: meeting the child as an equal subject, being present in the moment, to master the language in dramatic play, planning and organising for play, and master the –Yes-and in improvisation, and participate with an openness for the unknown.

An improvisation perspective allows for children and teachers to create a pretended play together in the moment- in reciprocity.

Sammendrag

Tema for denne studien er personalets deltakelse i barns lek. Mitt forskningsspørsmål er: Hvordan kan personalet i barnehagen delta i de yngste barnas dramatiske lek på måter som inspirerer til mer lek? Jeg identifiserer tre dominerende tilnæringer til personalets deltakelse i tidligere forskning: 1) deltagelse for at barna skal lære noe; 2) deltagelse for at barna skal leke en viss type lek; 3) vektlegging av at personalet ikke bør delta i den spontane leken. I denne oppgaven undersøker jeg en fjerde tilnærming: Hvordan personalet kan delta i lek når det er den spontane leken som er i sentrum.

Studien er plassert i en hermeneutisk fortolkende tradisjon. Jeg har gjort feltarbeid på en småbarnsavdeling med tre ansatte og ni barn mellom 1-3 år, i ti dager over en periode på en måned. Jeg har hovedsakelig basert meg på deltakende observasjon med video som forskningsmetode supplert med intervju med barnehagelærer, feltlogg og ukesbrev til foreldre.

Gjennom studien kom jeg frem til at personalets deltakelse i den dramatiske leken på denne avdelingen så ut til å inspirere til mer lek, og at deres måte å delta i leken best kan beskrives med et improvisasjonsperspektiv. Inspirert av blant annet Hoviks (2014) forskning på interaktivitet i scenekunsten for de minste og Gadammers ontologiske teori om lek, ser jeg på den dramatiske leken som en improvisert hendelse som blir til i øyeblikket. Jeg har identifisert fem kjennetegn for improvisasjon og analysert personalets deltakelse i den dramatiske leken på denne avdelingen med de fem kategoriene.

Viktige funn fra studien er at det å delta i lek er komplekst og at det handler om: å møte barnet som likeverdig subjekt, å være tilstede i øyeblikket, å beherske den dramatiske lekens formspråk, å planlegge og organisere for lek, å beherske konseptet Ja-og fra improvisasjon, og å hele veien delta med en åpenhet for det som oppstår i øyeblikket.

Et improvisasjonsperspektiv på personalets deltakelse i barns dramatiske lek åpner opp muligheten for at personalet og barna kan skape en lek sammen i øyeblikket- i gjensidighet.

Innhold

Forord.....	2
Summary.....	3
Sammendrag	4
1. Innledning.....	7
1.1 Personlig bakgrunn.....	7
1.2 Dagens barnehagepolitiske kontekst.....	9
1.2.1 Debatten om lek og læring.....	9
1.2.2 De voksnes deltakelse i lek i den nye rammeplanen	11
1.3 Ulike perspektiver på personalets deltakelse i lek.....	12
1.3.1 Lek for læring: å delta for å lære barna noe	13
1.3.2 Lek som utvikling: Å lede barna mot utviklende former for lek.....	15
1.3.3 Den frie leken: Personalets deltakelse kan ødelegge leken	17
1.3.4 Refleksjoner.....	18
1.3.5 Den spontane leken: å delta for mer lek	19
1.4 Problemstilling:.....	21
2. Teori.....	22
2.1 Leken i sentrum.....	22
2.2 Dramatisk lek.....	24
2.2.1 Dramatisk lek som fiksjon.....	26
2.2.2 Dramatisk lek som teater	26
2.2.3 Dramatisk lek som en hendelse	28
2.2.4 Dramatisk lek som improvisasjon	31
2.3 Kjennetegn ved improvisasjon.....	32
2.3.1 Å skape noe nytt	33
2.3.2 Å planlegge.....	34
2.3.3 Tilstedeværelse i øyeblikket	35
2.3.4 Ja-og	37
2.3.5 Ferdigheter	39
3. Metodologi.....	43
3.1 Hermeneutikk:.....	44
3.2 Gjennomføring av feltarbeidet:.....	45
3.2.1 Utvalg:	46
3.2.2 Beskrivelse av barnehagen:.....	47
3.2.3 Forskningstillatelse.....	48
3.2.4 Feltarbeidet	49
3.2.5 Forskerrollen:.....	49
3.2.6 Deltakende observasjon:	51
3.2.7 Videoobservasjon.....	52
3.2.8 Videoteknisk.....	55
3.2.9 Logg.....	55
3.2.10 Ukesbrev til foreldre fra barnehagelærer.....	56
3.2.11 Semistrukturert forskningsintervju:.....	56
3.3 Transkripsjon og analyse.....	57
3.3.1 Transkripsjon av videomaterialet	57
3.3.2 Transkripsjon av intervjuet:	60
3.3.3 Analyse:	60
3.3.4 En hermeneutisk analyseprosess.	61
3.4 Etiske utfordringer	64
4. Analyse og drøfting.....	67
4.1 Ja- og	68

4.1.1 Ja- Holdninger til barn	68
4.1.2 Ja- og- samspill mellom voksne og barn i dramatisk lek.....	72
4.1.3 Utvidet forståelse av ja-og.....	78
4.2 Å planlegge	84
4.2.1 Å kunne gå bort fra planene	84
4.2.2 Å planlegge for det uforutsette	85
4.2.3 Flytende overganger.....	86
4.3 Tilstedeværelse i øyeblikket.....	88
4.4 Ferdigheter	90
4.4.1 Den dramatiske lekens formspråk	90
4.4.2 Metakommunikasjon.....	93
4.4.3 Å ta leken og fiksjonen på alvor	94
4.4.4 Et felles lekespråk.....	95
4.4.5 Lekene står og inviterer	96
4.5 Å skape noe nytt.....	97
4.5.1 Åpenhet for det som kan skje	98
4.5.2 Åpenhet for barnas innspill	99
4.5.3 Å være modig.....	101
4.5.4 En åpen, estetisk innstilling.....	102
4.5.5 Barns medvirkning.....	103
5. Oppsummering	105
5.1 Å delta gjennom å improvisere	106
5.1.1 Ja-	106
5.1.2 Ja-og	106
5.1.3 Å planlegge.....	107
5.1.4 Å skape noe nytt	108
5.1.5 Tilstedeværelse i øyeblikket	108
5.1.6 Ferdigheter	109
5.1.7 Oppsummering av de fem kategoriene	109
5.2 Å delta for å bli kjent med barna og leken	110
5.3 Barnas motor	111
5.4 Overførbarhet.....	112
5.5 Tilbake til begynnelsen- og videre.....	113
5.6 Å leke for mer lek.....	114
Litteraturliste.....	116
Vedlegg	123
Vedlegg 1: Bilder fra avdelingen.....	123
Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD.....	124
Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeskjema-personalet	125
Vedlegg 4: Informasjon og samtykkeskjema-foresatte.....	126

1. Innledning

I denne masteroppgaven undersøker jeg en barnehagelæreres deltakelse i barns dramatiske lek på en småbarnsavdeling, og ser denne deltakelsen i lys av improvisasjonsteori. Jeg plasserer meg innenfor et kvalitativt fortolkende forskningsparadigme og har gjort feltarbeid på en småbarnsavdeling, med tre voksne og ni barn, i ti dager. Jeg har hovedsakelig basert meg på observasjon med video som forskningsmetode, supplert med et intervju med barnehagelærer, samtaler underveis, logg, og ukesbrev skrevet til foreldrene.

I innledningen vil jeg først redegjøre for bakgrunnen for mitt valg av forskningstema i lys av personlig erfaring og dagens barnehagepolitiske kontekst. Oppsummert handler innledningen om bakgrunnen for valg av problemstilling.

1.1 Personlig bakgrunn

Prosjektet mitt begynner med en interesse for barns dramatiske lek. Min interesse for leken var hovedgrunnen til at jeg valgte å ta en master i faget barnehagepedagogikk. Hva jeg ser og er opptatt av i forskning, handler om min bakgrunn og mine erfaringer (Gadamer, 1960/2012, s 344). Dette er ingen autoetnografisk oppgave, men jeg tror min faglige bakgrunn er relevant for å forstå hvorfor jeg er blitt opptatt av temaet personalets deltakelse i barns dramatiske lek. I motsetning til de fleste som tar master i barnehagepedagogikk, er jeg ikke utdannet barnehagelærer, men barnevernspedagog, og har studert sosialantropologi og drama og teaterkommunikasjon. Gjennom barnevernsstudiet ble jeg opptatt av hvordan skape gode relasjoner med barn og ungdom som kanskje ikke i utgangpunktet er så interessert i å være sammen med deg. I aktivitetsfag var oppmerksomheten rettet mot at gode relasjoner er noe som skapes gjennom å gjøre aktiviteter sammen, gjennom å møtes i det felles tredje som Skjervheim (1996) skriver. Det betydde også å delta aktivt i det som barna og ungdommene var opptatt av. Men som Østrem (2008, s 27) påpeker må det tredje bli betydningsfullt for begge parter, og begge må engasjere seg som subjekter med sitt engasjement og sine intensjoner for at det skal bli likeverdighet i relasjonen. Derfor har jeg blitt interessert i å spille biljard og lært om japanske tegneserier gjennom å jobbe med ungdommer på ungdomsklubb. Jeg har rulla rundt i akebakken sammen med enslige mindreårige. Og jeg har deltatt i lek med barna når jeg har jobbet i barnehage; jeg har bygget sandslott, duplotårn, vært lege og løve, og hatt gleden av å lage stadig nye versjoner av sølekaker sammen med barna.

Når jeg har jobbet i ulike barnehager, har jeg savnet faglig diskusjon omkring hvordan voksne kan delta i lek, og hva som er dilemmaene ved å delta i lek. Når jeg har lekt i barnehagen, er dramapedagogikk det faget jeg selv synes jeg har hatt aller mest nytte av. Fra sosialantropologi og etnografisk metode, har jeg med meg en tro på at det er gjennom å delta sammen med, at man blir kjent med andre mennesker, og kulturer, og at det å delta øker muligheten for å kunne ta den andres perspektiv. Da jeg en gang for femten år siden hadde en kort tur innom masterstudiet i sosialantropologi, hadde jeg tenkt til å studere barns dramatiske lek på Sri Lanka. Men jeg kom aldri så langt. I stedet flyttet jeg til Sri Lanka og jobbet blant annet med barnehager der. Senere har jeg også jobbet med barnehager i Nicaragua. Klinge (2016) har studert hvilken barnehagepedagogisk diskurs som blir uttalt når barnehagelærerstudenter forteller om sitt møte med barnehagepraksis i Nicaraguanske barnehager. Han beskriver hvordan studentene i møtet med en annen mer læringsfokuset barnehagekultur, tydelig forfekter den nordiske barnehagetradisjonens vektlegging av lek, barns medvirkning, barnet som subjekt¹. Jeg tenker at mine møter med barnehager på Sri Lanka og i Nicaragua har preget meg på noe av den samme måten som Klinge beskriver. Det var da jeg jobbet ved barnehagelærerutdanningen i Nicaragua, at jeg virkelig kjente på at det var barns muligheter til lek jeg ville kjempe for og jobbe videre med. Og det var da ideen til denne masteroppgaven kom. Da jeg underviste i drama og teater ved førskolelærerutdanningen, og jeg mente at det viktigste å formidle er hvordan inspirere dramatisk lek, det viktigste disse studentene kan lære i dramafaget er om lek, og å leke. Med denne bakgrunnen mener jeg at det er viktig å utarbeide et tydeligere pedagogisk alternativ i dialog med den kontinentale barnehagetradisjonen. Med leken i sentrum, mener jeg det er viktig å formulere en mer aktiv lekpedagogikk, som et alternativ til en mer formell og læringsorientert pedagogikk som jeg har opplevd i de offentlige barnehagene i de landene jeg har erfaring fra. Det er min personlige bakgrunn for hvorfor jeg ønsker å forske på hvordan arbeide pedagogisk for å inspirere til og legge til rette for lek i barnehagen. Som jeg vil komme tilbake til mener jeg at det er et problem at barns dramatiske lek er truet både innenifra og utenifra, og at vi trenger mer forskning på hva som fungerer.

¹Hans poeng er at de nyere diskusjon om tidlig innsats og mer formell læring i barnehagen som sies å prege den norske barnehagen, blir usynlig i dette møtet

²Røe Isaksens utsagn om et kunstig skille mellom lek og læring, finner jeg igjen i litteraturen om lekbasert

1.2 Dagens barnehagepolitiske kontekst

1.2.1 Debatten om lek og læring

Det er spennende tider for å fordype seg i barns lek i barnehagen. Det er en tid hvor en ny rammeplan for barnehagen har blitt utarbeidet. Det er en tid hvor Margreth Olins dokumentar ”Barndom” har hatt blitt vist på kino. Dette har tydeliggjort et engasjement i barnehagefeltet, og en stor del av dette engasjementet identifiserer jeg som en kamp for betydningen av barns spontane lek, og imot en mer instrumentell pedagogikk. Et eksempel på dette engasjementet er aksjonsgruppa ”Barnehageopprøret” som ble opprettet spontant på Facebook som en protest mot innholdet i Stortingsmelding nr 19 ”tid for lek og læring”. Utgangspunktet for opprettelsen av gruppa var en uro blant endel barnehagefolk for at den nye stortingsmeldingen truet den norske barnehagetradisjonen basert på den frie leken og en barnehage på barns premisser (Barnehageopprør-2016, 2017). Jeg ser barnehageopprøret blant annet som et opprør mot en akademisering av barnehagen og en kamp for barnas spontane lek. Dreiningen mot en mer instrumentell pedagogikk, er ikke bare en tendens i Norge, men som Klitmøller & Sommer (2015) skriver er akademiseringen av barnehagen en del av en internasjonal trend. Biesta (2013) sporer det tilbake til to ulike pedagogiske tradisjoner. Han identifiserer en klar tendens til at den anglo-amerikanske tradisjonen som er mer lærings og kunnskapsorientert i dag har får mer innflytelse globalt på bekostning av den kontinentale (tyskspråklige) pedagogiske tradisjonen. I en kommentar til barnekonvensjonens artikkel 31, om barns rett til lek, uttrykker FNs barnekomite bekymring for at barnas rett til å leke er truet av en økt oppmerksomhet mot akademiske mål og formell læring (FN 2013).

Denne dikotomien mellom barns lek og en mer læringsorientering kom også fram i debatten i media rundt høringsforslaget til den nye rammeplanen. Det som ble tydelig her er at det ikke bare dreier seg om et skille mellom ulike prioriteringer av lek og formelle læringsaktiviteter, men også om ulike syn på lek. Et eksempel på det er leserinnlegget ”La barna få lov til å leke” (Johansen, Lorenzen, Nilsen, Sørensen & Ræstad, 2017). Her formulerer fem barnehagelærerstudenter bekymring for at utkastet til den nye rammeplanen ikke prioriterer barns lek og medvirkning, og bekymring for at leken skal bli redusert til et instrument for læring. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (2017) svarer at han mener studentene lager et kunstig skille mellom lek og læring² og at regjeringen urettmessig blir anklaget for å ikke

² Røe Isaksens utsagn om et kunstig skille mellom lek og læring, finner jeg igjen i litteraturen om lekbasert læring, som er det teoretiske utgangspunktet i forskningsprosjektet Agderforskning, se for eksempel Weisberg,

satse på lek og barns medvirkning. I neste kapittel vil jeg komme nærmere inn på hvordan jeg mener denne uenigheten bunner i en ulik forståelse av hva lek er. At det handler om en ulik forståelse av lek, kommer fram i Stein Erik Ulvunds reaksjon på Røe Isaksens utspill. Han skriver i Dagbladet:

Regjeringen vil sikre barn en bedre skolestart ved å øke læringstrykket i barnehagen. Særlig skal barna lære mer språk og matematikk. Kritikken har ikke latt vente på seg. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen har gjentatte ganger sagt at dette skal skje gjennom lek på barnas premisser. Dette er en selvmotsigelse. Lek er en spontan aktivitet som ikke er målrettet, og den har en egenverdi. Å trekke veksler på barns spontanitet, nysgjerrighet og kreativitet gir et optimalt læringsmiljø. Da kan man ikke bruke leken som en instrumentell metode for læring. Det er den frie leken, og ikke den voksenstyrte som pirrer barns nysgjerrighet. Her går kunnskapsministeren rett i baret (Ulvund, 2017).

Ifølge Ulvund (2017) er det et vesentlig kjennetegn ved lek at den er spontan og oppstår i øyeblikket. Han mener at barns lek derfor ikke kan brukes instrumentelt av voksne til å lære barn bestemte kunnskaper, den kan ikke styres av voksne inn i bestemte spor, for da slutter det å være lek. Her kommer Ulvund inn på noe som jeg vil utdype videre i min studie: sammenhengen mellom teori om lek og utformingen av pedagogisk praksis. På barnehage.no leser jeg Toril Sverdrups reaksjon på filmen *Barndom*: ”De siste årene har det vært veldig mye snakk om tidlig innsats, men da tenkes gjerne ikke tidlig innsats i form av at vi må skape kjempegode lekemiljøer for barn, men tidlig innsats i akademisk sammenheng” (Sverdrup i Sandgrind, 2017). Her finner vi igjen denne dikotomien mellom lek og læring. Sverdrup skisserer et pedagogisk alternativ til tidlig innsats i akademisk sammenheng: at tidlig innsats med leken i sentrum kan være å skape gode lekemiljøer.

Det internasjonale og nasjonale presset for en mer læringsorientering i barnehagen og det som kan identifiseres som en kamp for leken plass i barnehagen, har vært et viktig bakteppe for mitt valg av *lek og personalets rolle* som tema for masteroppgaven. Debatten det siste året har mange ganger fått meg til å spisse blyanten og holde motivasjonen oppe. Jeg håper at denne oppgaven kan være et bidrag til hvordan en aktiv lekpedagogikk kan se ut når jeg tar

Skolnick, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Kittredge, Audrey & Klahr (2016, s 178). Jeg kommer mer inn på lekbasert læring i kapittel 1.3

utgangspunkt i lekens spontanitet og egenverdi. Jeg har valgt å kalle det to ulike tilnærminger til lek en læringsorientert tilnærming og en lekorientert tilnærming.

1.2.2 De voksne deltakelse i lek i den nye rammeplanen

I den nye Rammeplanen (2017) kapittel 3; barnehagens formål og innhold, er lek omtalt i et eget avsnitt med overskriften ”Barnehagen skal ivareta barnas behov for lek”. Det listes opp syv punkter som gir føringer for hvordan personalet *skal* jobbe med lek. Her står det blant annet at personalet skal:

- observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser
- være bevisst på og vurdere egen rolle og deltakelse i barns lek
- ta initiativ til lek og bidra til at alle kommer inn i leken (Rammeplan, 2017)

Disse tre punktene indikerer at personalet skal være aktivt deltakende i barns lek, de skal være bevisst på egen rolle i barns lek. Dette er nytt i den nye rammeplanen og vil kreve en diskusjon om hvordan det kan være mulig å delta i lek på barnas premisser.

De andre punktene mener jeg handler om hvordan personalet kan inspirere til lek. Her identifiserer jeg også et krav om en aktiv pedagogikk i forhold til barnas lek.

- organisere rom, tid og lekemateriale for å inspirere til ulike typer lek
- bidra til at barna får felles lekerfaringer som grunnlag for lek, og legge til rette for utvikling av leketema
- fremme et inkluderende miljø der alle barna kan delta i lek og erfare glede i lek (Rammeplan, 2017)

Etter mitt syn innebærer alle disse punktene som personalet *skal*, en mer aktiv lekpedagogikk og en aktiv voksenrolle med et personale som både inspirerer til lek og deltar i leken på barnas premisser. Når den nye rammeplanen trer i kraft fra høsten 2017, mener jeg det vil være et stort behov for kunnskap om og refleksjon rundt hvordan delta og inspirere til lek på lekens og barnas premisser. Jeg ønsker at min studie kan være et bidrag til refleksjon rundt disse spørsmålene.

I innledningen til rammeplanen kommer det fram at lekens egenverdi skal anerkjennes samtidig som leken skal være en arena for utvikling og læring (Rammeplan, 2017). Fordi rammeplanen inkluderer begge disse perspektivene på lek, blir det av stor betydning for den pedagogiske praksisen hvilket av disse to tilnærmingene som legges til grunn når personalet skal inspirere og ta initiativ til og vurdere sin egen rolle og deltakelse i leken. Som jeg snart skal komme inn på vil hvordan personalet skal delta se helt forskjellig ut ut ifra ulike perspektiver på lek. I det neste kapittelet, som handler om tidligere forskning på personalets deltakelse i barns dramatiske lek presenterer jeg tidligere forskning sortert under ulike tilnærminger til lek.

Ut fra mitt lekorienterte perspektiv ser jeg at rammeplanen åpner opp for en anerkjennelse av at leken er viktig for barna her og nå, **og** for barns utvikling og læring. Med min forståelse av den spontane leken mener jeg at det godt går an å anerkjenne at leken er viktig her og nå **og** for barns utvikling, men på grunn av lekens ontologi (Gadamer, 1960/2012) er det ikke mulig for voksne å styre leken inn i bestemte spor uten at det slutter å være lek. Derfor mener jeg at det er det lekens her og nå og lekens betydning for barna pedagogene må være oppmerksomme på når de skal delta i lek sammen med barn eller på barns premisser som den nye rammeplanen legger opp til.

1.3 Ulike perspektiver på personalets deltakelse i lek

I det dette kapittelet vil jeg presentere det jeg mener er relevant tidligere forskning på lek og personalets deltakelse og vise hvordan jeg plasserer meg i forhold til denne forskningen. I min presentasjon har jeg funnet det fruktbart å systematisere denne forskningen i tre ulike tilnærminger til lek. I henhold til Johnson (2014) identifiserer Trawik-Smith³ tre hovedvariasjoner innenfor lekbasert pedagogikk: "(a) the trust in play approach; (b) the facilitate play approach and (c) the learn and teach through play approach" (Johnson, 2014, s. 182). Disse retningene passer godt med tre ulike tilnærminger til voksen deltakelse som jeg selv kom fram til etter å ha prøvd å identifisere og systematisere tendenser i forskning på voksnes deltakelse i dramatisk lek. Jeg har valgt å kalle de tre tilnærmingene; lek som læring, lek som utvikling og den frie leken. Slike inndelinger vil alltid være en reduksjon og forenkling av virkeligheten og vil ikke få med nyansene og variasjonene i de ulike

³ Det har ikke lyktes meg å få tak i primærkilden, da den kun finnes på ett bibliotek i Norge. Kilden er: Trawik-Smith, J. (2012). Teacher-child play interactions to achieve learning outcomes: Risks and opportunities. I R. Pianta (Red.), *Handbook of early childhood education*. New York: University Press.

forskningsbidragene innen hver tradisjon. Dette er ikke en fullstendig gjennomgang av forskning på personalets deltakelse i lek, men en presentasjon av tre ulike perspektiver på personalets deltakelse som jeg mener dominerer den internasjonale forskningen på lek og deltakelse i dag. Deretter vil jeg kort introdusere det jeg mener kan være et alternativ til de tre tilnærmingene, og presentere tidligere forskning på voksen deltakelse innen et lekorientert tilnærming. Dette er forskning som jeg vil ta med meg videre og utdype i teoridelen.

Gjennom å presentere tidligere forskning på hvordan personalet kan delta i lek ut fra ulike forståelser av lek, og på forholdet mellom lek og læring, kommer det fram at spørsmålet om personalets deltakelse henger sammen med synet på lek, barn og pedagogikk. ”They hold varying epistemological and ontological positions, which in turn means that they understand and value play and learning in sometimes complementary and other times entirely contrary ways” (Brooker, Blaise & Edwards, 2014, s. 1). Det er altså ulik ontologi og epistemologi.

1.3.1 Lek for læring: å delta for å lære barna noe

Her vil jeg beskrive forskning som er opptatt av at barna kan lære en bestemt kunnskap knyttet til for eksempel realfag og språk gjennom leken. Det som er felles her er at personalets deltakelse i lek i ulik grad blir sett på som måter å veilede barna mot bestemte læringsmål.

Målet med personalets deltakelse blir at barna skal lære noe bestemt gjennom leken.

Internasjonalt er dette et stort forskningsfelt som forsker på et alternativ som ligger mellom en mer instrumentell, lærerstyrt pedagogikk og den barnestyrt frie lekens pedagogikk (Johnson, 2014, s. 181). Johnson beskriver det som forskning som utforsker hvordan barna kan lære gjennom lek, en barnesentrert form for læring: ”Here it is strongly believed that play benefits learning directly or indirectly and further that there is a new direction a ”third wave” in ECE that is infinitely wiser than are the traditional child-centered or teacher centered approaches” (Johnson, 2014, s.181). Det som utforskes i denne tredje bølgen er hvordan leken kan være et medium for læring (Johnson, 2014, s. 181). Jeg vil nå beskrive voksnes deltakelse i lek i det som kalles *Lekbasert læring* eller *Veiledet lek*. Det foregår nå et stort forskningsprosjekt ved Universitetet i Stavanger som undersøker læringseffekten av bruk av veiledet lek med barna det siste året i barnehagen:

Agderprosjektet plasserer seg i forskningsfeltet *Lekbasert læring* (Lenes, Braak & Størksen, 2015). Jeg mener at dette prosjektet er interessant fordi de eksplisitt beskriver at de utforsker en alternativ voksenrolle. I artikkelen gir to av forskerne en innføring i prosjektets teoretiske

og forskningsmessige tilknytning til lekbasert læring som forskningsfelt. Lekbasert læring bygger på "Playbased learning" og "Guided play" som er basert blant annet på forskningen til Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff (2013). Lekbasert læring består både av fri lek og veiledet lek (Lenes et.al, 2015).

I artikkelen "Guided play, where curricular goals meet a playful pedagogy" (Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013) beskriver forskerne hvordan veiledet lek kan forstås. Jeg tar utgangspunkt i denne artikkelen for å beskrive hvordan de beskriver personalets deltakelse. Wiesberg et.al (2013) tegner et bilde av det det finnes to rådende pedagogiske tradisjoner med en helt ulik voksenrolle knyttet til seg, nemlig instruksjonspedagogikk og fri lek. Veiledet lek er et pedagogisk alternativ som ligger midt mellom den dominerende voksenrollen i direkte instruksjon og den passive voksenrollen i fri lek. På den måten er veiledet lek en mellomting mellom fri lek og formell læring basert på instruksjon. For å forklare de voksnes rolle i veiledet lek, tar Weisberg et. al (2013, s. 106) utgangspunkt i hvem som initierer og styrer leken. Fri lek er initiert av barna og styrt av barna, mens veiledet lek er initiert av voksne og styrt av barna. En forskjell på fri og veiledet lek er at den frie leken innebærer en passiv voksenrolle, mens den veiledede leken innebærer en mer aktiv voksenrolle. Når de voksne initierer og inspirerer til lek i den veiledede leken, gjør de det med bakgrunn i bestemte læringsmål, med tanke på hva barna skal lære i lekeøkten. Selv om leken skal være styrt av barna, kan personalet delta og være aktive bidragsytere ved for eksempel å stille barna spørsmål underveis, og veilede barna mot bestemte kunnskapsmål for eksempel innenfor realfag og språk. Sentralt i denne forståelsen er at barna skal være aktive i prosessen (Weisberg et.al 2013, s 108). Jeg er enig i at dette kan være et spennende alternativ til direkte instruksjon og mer lærerstyrt pedagogikk, men mener at det som defineres som veiledet lek vanskelig kan defineres som lek i Gadamer's (1960/ 2012) ontologiske betydning av lek. Det jeg ser på som problematisk er at i veiledet lek og lekbasert læring blir personalets deltakelse i lek direkte koblet mot det å delta i leken for å skulle lære barna noe bestemt. I lekbasert læring undersøker de ikke hvordan personalets deltakelse virker inn på barnas lek, men hvordan personalet kan jobbe med barns læring gjennom å delta i lek. I veiledet lek er det barnas læring som er målet for de voksnes deltakelse i lek, mens det jeg vil utforske i denne oppgaven er de voksnes deltakelse i lek når målet er mer lek. Lenes et.al (2015) beskriver at lekbasert læring i Agderprosjektet består både av fri lek og veiledet lek, men voksnes deltakelse i leken er koblet til den veiledede leken. Den frie leken kobles til en passiv voksenrolle. I lys av at rammeplanen beskriver at personalet skal delta i leken, finner jeg det

problematisk at det å delta i dette perspektivet er knyttet til veiledet lek, og det å veilede de som leker mot bestemte læringsmål. Det har inspirert meg til å undersøke hvordan personalet kan delta i lek der den spontane leken er målet.

I Norden har også Pramling-Samuelson og Caarlsson (2008) utformet et pedagogisk alternativ med bakgrunn i sin forskning. De fremstiller utviklingspedagogikk som en tredje vei i pedagogikken (Pramling, Samuelsson & Carlsson, 2008, s. 636). Her skiller de mellom læringens akt og læringens objekt og argumenterer for mer oppmerksomhet mot læringens objekt, hva barna skal lære i barnehagen. ”To be child centered and directed towards objects of learning simultaneously”. Jeg har nå beskrevet kort to eksempler fra et forskningsfelt som er opptatt av lek som læring, og hvordan personalets deltakelse i leken her handler om å lede barna mot bestemte læringsmål. Nå vil jeg gå over til en annen type deltakelse, hvor målet ikke er læring gjennom lek, men lek for utvikling.

1.3.2 Lek som utvikling: Å lede barna mot utviklende former for lek

Å delta for å styre leken inn mot bestemte måter å leke på henger sammen med et syn på at noen bestemte former for lek eller måter å leke på er bra for barnas utvikling og læring. Et eksempel på det er Vygotsky- inspirert pedagogisk forskning hvor rolleleken ofte blir sett på som den mest utviklende måten å leke på. Personalets deltakelse kan da bli sett på som en ressurs og en nødvendighet for å støtte barna til rikere og mer utviklende former for lek (Johnson, 2014, s.182).

Olofsson skrev i 1996 boka ”De små mesterne, om den frie lekens pedagogikk”, den kom ut på norsk i 1997. Boka er basert på et aksjonsforskningsprosjekt, hvor hun undersøkte de voksnes betydning for barns lek, og hvor hun blant annet utforsket hvordan den voksnes deltakelse virket inn på barnas rollelek. Prosjektet bygger på erfaringer fra et tidligere aksjonsforskningsprosjekt hvor Olofsson kun jobbet med å inspirere til lek gjennom rom og materialer, dette prosjektet gav ikke de ønskede resultater; barna lekte ikke mer og rikere rollelek bare ved at personalet jobbet med å forandre rommet og materialene. Olofsson (1997, s. 68) beskriver tre prinsipper som de jobbet ut fra når de i det neste prosjektet forsket på betydningen av den voksnes rolle, i det de kalte den frie lekens pedagogikk. Disse tre prinsippene var: Å gi barna tid til å leke, ikke forstyrre unødige barn som leker og delta ofte i barns lek. ”Det handler om en måte å forholde seg til barns lek på som plasserer barna i sentrum, tillater lek og stimulerer til lek, gir barna tid, ro uforstyrrelighet og interesse fra

personalets side” (Olofsson, 1997, s. 171). Når personalet deltok i lek med barna tok de utgangspunkt i Garveys tre kompetanser barn må ha for å leke rollelek: å kunne skille mellom lek og ikke lek, å kunne manøvrere reglene og rammene for denne leken, det vil si å kunne regler for samspill og å enes om et leketema og gå med på at det kan forandres underveis (Olofsson, 1997, s. 170-171).

Øksnes (2010, s. 114) har påpekt at hun identifiserer et underliggende syn på lek som utvikling i Olofsson frie lekens pedagogikk, at selv om Olofsson uttrykker at hennes oppmerksomhet er på den frie leken, kommer det frem gjennom hennes eksempler, at hun ser rolleleken som den riktige måten å leke på. Jeg er enig i denne kritikken og jeg ser at prosjektets vellykkethet ble målt opp mot om barna lekte mer og rikere rollelek. På den måten skiller Olofssons syn på lek seg fra det å se leken som spontan og ikke mulig å styre inn i bestemte spor eller mot bestemte måter å leke på. Den voksnes deltakelse i lek vil her være rettet mot å lede leken inn i bestemte måter å leke på. Å leke ble i Olofssons prosjekt også sett på som en kompetanse som voksne skulle lære barna. Jeg mener at hennes prosjekt på tross av denne forskjellen i tilnærming, har studert personalets deltakelse i barns dramatiske lek på en så grundig måte at hennes forskning fortsatt er relevant for mitt prosjekt. Jeg vil bruke hennes refleksjoner rundt personalets deltakelse videre i oppgaven min. Jeg ser det heller som at dette prosjektet kan være en påminnelse om den vanskelige balansegangen mellom det å delta i leken og det å styre leken inn i bestemte, mer «riktige» måter å leke på.

Et annet nyere eksempel på forskning i denne tradisjonen er det som blir kalt lekeverdenlitteraturen (Hakkarainen & Brendikyte, 2014, s. 243). Personalets deltakelse er en sentral del av denne pedagogikken. Her skal personalet inspirere til lek gjennom å skape lekeverdener sammen med barna med utgangspunkt i barnelitteratur og selv være med på å skape lekeverdener gjennom blant annet å gå i rolle og skape scenografi. Som hos Olofsson er målet at barna skal leke mer og rikere rollelek (Hakkarainen & Brendikyte, 2014, s. 249). Hakkarainen og Brendikyte (2014, s. 246) ser på sin lekverdenpedagogikk som et alternativ til tradisjonell nordisk lekpedagogikk, hvor de mener den voksnes deltakelse er begrenset til å handle om å tilrettelegge miljøet eller å løse konflikter, og ikke til å skulle delta i leken sammen med barn. Med dette beveger jeg meg videre over i neste kapittel for å se på hvordan deltakelse i lek blir sett på når det er den frie leken som er i sentrum for pedagogikken.

1.3.3 Den frie leken: Personalets deltakelse kan ødelegge leken

I 1984 skrev Eli Åm boken: *Lek i barnehagen- de voksnes rolle*. På vaskeseddelen står det:

I norsk barnehagetradisjon har det ikke vært vanlig at de voksne deltar i barnas lek. Dette gjelder spesielt rolleleken. Hvor kommer denne bare-se-men-ikke-røre-holdningen fra? Må de voksnes deltakelse nødvendigvis betraktes som utilbørlige inngrep? (Åm, 1984)

Åm setter spørsmålsteget ved denne bekymringen for å ødelegge og forstyrre barnas lek. Hun har valgt å beskrive egne erfaringer som deltaker i barns rollelek fordi hun opplever at ”denne siden ved voksenrollen er minst diskutert og mest uklar for oss som jobber i barnehagen” (Åm, 1984, s. 54). Det interessante er at forskning tyder på at slik er det fortsatt, 30 år etter at hennes bok kom ut. Greve og Kristensen (2015) finner den samme tendensen når de i dag har forsket på voksen deltakelse i barns dramatiske lek, den samme bekymringen hos personalet i barnehager for å ødelegge og forstyrre leken gjennom å delta. Os og Bjørnestad (2016, s. 75) har i forbindelse med eget forskningsprosjekt foretatt en gjennomgang av tidligere internasjonal forskning på personalets involvering i barns jevnaldningsrelasjoner, herunder barns lek, og de finner en tendens til at personalet i liten grad involverer seg og de skriver spesifikt om at dette kan synes å være en generell holdning i den nordiske landene (Os & Bjørnestad, 2016, s. 75). ”Tidligere forskning indikerer underliggende holdninger til ikke å involvere seg i jevnaldningsrelasjoner, samt at involveringen, når den forekommer, synes å være i strid med litteraturens anbefalinger” (Os & Bjørnestad, 2016, s.79) De finner at forskning ikke er entydig på betydningen av de voksnes involvering for barns jevnaldningsrelasjoner, at involvering kan virke både støttende og forstyrrende, men at det avhenger av kvaliteten på involveringen. De viser blant annet til Singer (2002) når de beskriver at involvering som støtter opp under barnas lek ser ut til å være ikke-restriktiv og sensitiv (Os & Bjørnestad, 2016, s. 75-76). Løndal og Greve (2015) har identifisert tre ulike tilnærminger når voksne involverer seg i barns lek i barnehage og SFO. En overvåkende tilnærming, en inspirerende og igangsettende tilnærming, og en deltakende tilnærming. De finner at en overvåkende tilnærming ser ut til å avbryte leken, mens de andre formene for involvering ser ut til å bidra til barnas lek. FN's barnekomite (2013) uttrykker bekymring for at voksne ikke har kompetansen til å støtte, prioritere og delta i barns lek: ”Adults often lack the confidence, skill or understanding to support children’s play and to interact with them in a playful way” (UN, 2013 s. 11).

Det kan altså sees som at denne holdningen til personalets deltakelse i de frie leken har holdt seg relativt stabil i den nordiske barnehagetradisjonen selv om det i løpet av de 30 årene har vært en stor endring i både synet på barn og lek. Sommer (2012, s. 11) har beskrevet det som et paradigmeskift i synet på barn og barndom i denne tiden, fra en vektlegging av barnas utvikling og hva barna skal bli i fremtiden, til å se barna som likeverdige subjekter med et viktig liv her og nå. Åm (1984) plasserer årsaken til skepsisen mot å delta i lek i de dominerende utviklingspsykologiske teoriene på den tiden, hvor den frie leken blant annet ble sett på som sentral for barnas utvikling av ulike kompetanser, og bearbeiding av indre konflikter. Her kan voksnes deltakelse kobles til å kunne ødelegge for barnets egenstyrte utvikling (Johnson, 2014, s. 182). I tråd med det nye barndomsparadigmet, markerer mange lekforskere i dag avstand til datidens dominerende utviklingspsykologiske teorier om lek og er opptatt av lekens betydning for barna her og nå. Her beveger vi oss med andre ord fra en læringsorientert over til en lekorientert tilnærming til lek. Parallelt har det vært en kritikk av et idyllisert syn på den frie leken i den norske barnehagetradisjonen. Det har vært understreket at leken også kan være frivol, kaotisk og også handler om makt (Øksnes, 2010). Fremtredende i dette perspektivet er et kritisk blikk på personalets deltakelse i barnas lek, som måter å disiplinere og styre leken og barna inn mot bestemte læringsmål eller bestemte måter å leke på (Tullgren, 2003, Øksnes, 2010) eller som måter å forstyrre barn i deres egen lekekultur. Som en motvekt til en mer utviklings- og læringsorientert deltakelse i leken, er det betydningen av den spontane voksenfrie leken som har blitt vektlagt innenfor denne lekorienterte tilnærmingen.

1.3.4 Refleksjoner

Oppsummert vil jeg si at selv om disse forskerne har en ulik oppfatning av hva som er målet med lek, har både lek som læring og lek som fri lek til felles synet på at den frie leken er initiert av barna og noe barna gjør uten personalet. Jeg mener det kan stenge for å gå inn på diskusjon hvordan jobbe pedagogisk med å inspirere til lek, og særlig for å drøfte og undersøke voksnes deltakelse. Jeg er enig i at den frie leken er spontan og at det er barna som velger å leke, men som jeg skal komme til videre i denne oppgaven er det ikke sikkert at den alltid er initiert av barna. Jeg mener noe av det interessante er hvordan den voksne kan inspirere og bidra til at leken får gode vilkår, og jeg vil undersøke om det kan skje også gjennom å delta i leken. Det å se den frie leken som alltid initiert av barna, kan være en

hindring for å få øye på både personalets bidrag og personalets makt. Ifølge Wood (2014) er lek ”always influenced by the cultures, rules and practices which reflect the pedagogical beliefs of the practioners, the material and spatial resources and the time that is awailable for freely chosen play (...) So all child initiated play is to some extend constrained” (Wood, 2014, s. 147). Barna lever i barnehagen og deres muligheter for lek er begrenset av blant annet institusjonens rammer, personalets væremåte, tanker om barn og lek, materialer, organisering av dagen, de andre barna og voksnes initiativ til lek. Også Ailwood (2003, s. 90) påpeker at lek i barnehagen er regulert av barnehageinstitusjonenes regler og rutiner. Jeg er enig med Åm i at ”Dersom vi mangler systematikk i arbeidet med å stimulere og legge til rette for lek i barnehagen, risikerer vi at det blir tilfeldighetene som styrer” (Åm, 1984, s. 27)

I forbindelse med kravet i den nye rammeplanen om at personalet blant annet skal delta i lek, vurdere egen rolle og deltakelse i barns lek, inspirere til lek, mener jeg at det er problematisk at en lekorientert tilnærming identifiseres med en passiv voksenrolle, mens det innen et læringsorientert perspektiv finnes flere større forskningstradisjoner som beskriver hvordan personalet kan delta i barns lek. Også innen den læringsorienterte tilnærmingen skrives det eksplisitt at personalets deltakelse i leken skal skje på barnas premisser, og at det er barna som skal styre og lede prosessen. Jeg mener at dette kan åpne opp for at en læringsorientert deltakelse i lek kan få en dominerende posisjon når den nye rammeplanen skal settes i verk. Det er i lys av denne situasjonen jeg mener det vil være av betydning å forske på hvordan den voksne kan delta i leken innen en lekorientert tilnærming; når målet er mer lek.

1.3.5 Den spontane leken: å delta for mer lek

Jeg har nå vist hvordan jeg mener personalets deltakelse i lek når målet er mer lek skiller seg fra tidligere forskning med andre mål for deltakelsen. Jeg vil nå gå over til å se på tidligere forskning på personalets betydning for barns lek når utgangspunktet er den spontane (frie) leken. De siste årene har det vært en økning i forskning på betydningen av barnehagens rom og materialer i det pedagogiske arbeidet, som også inkluderer hvordan rommene kan inspirere til lek. Det er etablert et eget forskningsnettverk som heter Barn og Rom (Barnehagerom, 2017). Forsknings samarbeidet ”Rom- materialitet, læring og meningsskapning” fra 2009-2013 ledet til publikasjonen ”Rom for barnehage.” Solveig Nordtømmes (2016) doktorgrad handler blant annet om hvordan rommet og materialene spiller inn på barnas muligheter til lek. Men selv om denne forskningen på rom og materialer har vært opptatt av å forske på

hvordan rommet og materialene innvirker på barns lek, har de ikke studert personalets deltakelse i leken. Et annet sentralt tema i barnehageforskningen som omhandler personalets betydning for barns dramatiske lek, er forskning på relasjoner og samspill mellom voksne og barn i barnehagen. Her vil jeg trekke frem forskningen til Bae (2004, 2009, 2012), Johansson (2013). Denne forskningen kommer jeg tilbake til i teorikapittelet mitt. Som et alternativ til det å se på lek som utvikling og læring, er forskning med utgangspunkt i lekens egenverdi. Steinsholt og Øksnes (Øksnes, 2010, Steinsholt & Øksnes, 2003) trekker frem Gadamer (1960/2012) syn på lek som et alternativ, med Gadamer rettes fokuset mot at leken ikke kan styres eller bestemmes over (Bae, 2012, s. 37). I denne oppgaven baserer jeg meg på Gadamer teori om lek, og utforsker personalets deltakelse i lys av hans teori.

Løndal og Greve (2015) trekker frem at selv om det har vært forsket mye på barns lek i barnehagen, har det vært lite forskning på hvordan voksne kan støtte og styrke barns lek ”there is a lack of knowledge about how teachers’ involvement influences child-managed play in different age groups” (Løndal & Greve, 2015, s. 466). Fra 1984 konkluderer Åm med at ”Erfaringer viser at det er mulig å kombinere en aktiv deltakelse fra de voksens side med respekt for leken som barnets egen virksomhet” (Åm, 1984, s. 55).

Jeg har prøvd å få fram at mens det er større forskningsmiljøer som er opptatt av hvordan personalets deltakelse i lek kan lede til mer læring eller bestemte rike måter å leke på, eller hvor viktig det er at barna får tid og rom til den voksenfrie leken, er det mindre forskning på hvordan personalets kan involvere seg i leken når utgangspunktet er lek for lekens skyld. Mindre forskning på hvordan voksne kan delta i lek når målet ikke er læring eller en bestemt form for utvikling. Men jeg mener Løndal og Greve selv er representanter for viktige bidrag til denne forskningen, sammen med Greve og Kristensen (2014) og for eksempel Wolf (2014; 2015). Felles for de sistnevnte er at de er inspirert av Gadamer (1960/2012) teori om lek, og Faith Guss (2003; 2015) forskning på lek og voksenrollen. Dermed åpner det seg et nytt relevant forskningsfelt når jeg skal studere personalets deltakelse i barns lek som har en estetisk tilnærming til barns dramatiske lek.

Inspirert av blant annet Faith Guss sitt forskningsarbeid, har det den senere tiden vært forsket på barns aktive deltakelse i scenekunsten for de minste (Hovik, 2014). Et viktig område for denne forskningen har vært å få kunnskap om samspillet mellom voksne og barn i en improvisert scenekunsthendelse (Hovik 2012; 2014). Det å se leken som en hendelse, åpner

opp for at lek er en improvisert hendelse som barn og voksne kan skape sammen. Fra samspill mellom voksne og barn i dramatisk lek beveger jeg meg til slutt over til improvisasjonsteori. Alt dette skal jeg snart utdype videre i teoridelen av oppgaven. Jeg har nå presentert bakgrunnen for mitt valg av tema og da er det klart for å komme inn på mitt valg av problemstilling.

1.4 Problemstilling:

Utarbeiding av en problemstilling er en viktig del av forskningsprosessen. Problemstillingen skal gi retning til og avgrense studiet (Hatch, 2007, s. 230, Thagaard, 2013, s. 50). I innledningen har jeg beskrevet bakgrunnen for mitt valg av problemstilling. Problemstillingen skal fungere som en rød tråd gjennom hele oppgaven. Thagaard (2013, s. 51) presiserer betydningen av at problemstillingen er avgrenset nok, men likevel så åpen til at den åpner opp for å utforske nye temaer og ideer som måtte dukke opp underveis, og ut fra empirien.

Problemstillingen min er:

Hvordan kan personalet i barnehagen delta i dramatisk lek på måter som inspirerer til mer lek?

I innledningen har jeg beskrevet hvordan å delta i barns lek for å *inspirere til mer lek* skiller seg fra det å delta i barns lek med bestemte lærings- og utviklingsmål for deltakelsen. I teoridelen vil jeg komme inn på hvordan jeg forstår lek. Hva jeg legger i dramatisk lek, og sammenhengen for å velge begrepet dramatisk lek kommer jeg videre inn på i teorikapittelet mitt. Med deltakelse mener jeg deltakelse i den dramatiske leken, hva som ligger i deltakelse er en del av det som utforskes gjennom denne oppgaven.

2. Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg teori som setter leken i sentrum, teori om dramatisk lek og teori om improvisasjon.

2.1 *Leken i sentrum*

Jeg valgte å innlede med å tegne et bilde av den barnehagepolitiske konteksten som en kamp mellom to ulike forståelser av lek. Jeg brukte denne kampen også som en innledning til lek som forskningsfelt, og nå vil jeg bruke den som innledning til teorier om lek. Både Røe Isaksen og Ulvund kan argumentere for at deres standpunkt er forskningsbasert. Men det er basert på forskning med et ulikt ontologisk utgangspunkt, med en ulik forståelse av lek, og hvorfor barn leker. Sutton-Smith (1997) kaller det ulike retorikker om lek. Sutton-Smith (1997) plasserer teorier om og forskning på lek i syv ulike retorikker. Han får med dette frem at det er stor diversitet i forståelsen av lek og at det er lekens mangfold og ambivalens som gjør den så interessant, men også så vanskelig å definere. De to perspektivene på lek som jeg beskrev i innledningen finner vi igjen som to ulike tilnærminger til lek i forskningen (Løndal & Greve, 2015; Sutton-Smith, 1997). Sutton-Smith (1997, s. 51) mener den dominerende retorikken innenfor forskning på barns lek har vært å se lek som viktig for barns utvikling, selv om det opp gjennom historien og med ulike fagfelt og paradigmer har variert hvilken side av barns utvikling det er snakk om. Øksnes (2010) har studert hvordan det å se lek som en eller annen form for utvikling eller læring også har vært dominerende innen det barnehagepedagogiske feltet i Norge. Som en motsats til det å fokusere på leken som viktig for barns utvikling ser jeg forskning på lek som er opptatt av lekens egenverdi. Her finner vi teorier med utgangspunkt i hva barna selv sier om lek, at leken har en egenverdi for barnet her og nå (Sutton-Smith, 1997, s 49), og forskning inspirert av Gadamer (1960/2012) teori om lek (Guss, 2015; Haangaard-Rasmussen, 2014; Løndal & Greve, 2015; Steinsholt & Øksnes, 2003; Wolf, 2014; Øksnes, 2011). Hovedpoenget mitt med denne forenklete fremstillingen av to ulike tilnærminger til lek har vært å få fram hvordan synet på lek har betydning for utformingen av pedagogisk praksis (Løndal & Greve, 2015; Wood, 2014). Jeg vil nå gå over til å se på det synet på lek som ligger til grunn for denne oppgaven.

Leken ikke kan styres inn i bestemte spor fordi da slutter det å være lek, skrev Ulvund (2017). Denne forståelsen av lek, kan spores tilbake til Gadamer (1960/2012). Min forståelse av lek i

denne oppgaven er inspirert av Gadamer's syn på lek. I likhet med de nevnte forskerne som er inspirert av Gadamer i sin forskning på lek, velger jeg å bruke begrepet "lek" når Gadamer skriver "spiel". Det tyske ordet "spiel" inkluderer både spill og lek på norsk, men fordi jeg i denne oppgaven er inspirert av Gadamer i min forståelse av *lek* velger jeg å bruke begrepet "lek" videre i min tekst.

Ethvert spill dreier seg om å bli spilt. Spillets tiltrekning eller fasinasjon består nettopp i at spillet blir herre over den som spiller (...) Spillets egentlige subjekt er ikke den spillende, men selve spillet. (...) Spillet trollbinder den som spiller, det vikler han inn i spillet og holder ham i spill (Gadamer, 1960/2012, s 137).

Dersom vi bytter ut ordet spill i denne teksten med lek ser vi at det å leke i henhold til Gadamer handler om å gå opp i leken, og bli lekt med av leken. Ifølge Gadamer er det ikke de lekende som er subjektene i leken, men leken selv som er subjektet. Leken kan dermed ikke kontrolleres av de lekende, verken barn eller voksne kan bestemme over leken. Det går heller ikke an å styre hvilken retning leken skal ta "I virkeligheten forholder det seg slik at leken slett ikke lar seg planlegge. Vi rår ikke over leken. Den rår over oss" (Øksnes, 2010, s 192) Å leke betyr å kaste seg inn i lekens frem og tilbakebevegelse og å kaste seg inn i det ukjente.

Vi mener da alltid en bevegelse som går frem og tilbake uten noe bestemt sluttmaal.
(Gadamer, 1960/2012 s 134)

Denne frem og tilbakebevegelsen knytter jeg til lekens spontanitet, at når vi leker kan det beskrives som en frem og tilbakebevegelse som blir til i øyeblikket og som vi på forhånd ikke kan vite hvordan kommer til å bli. Ifølge Gadamer går denne frem og tilbakebevegelsen av seg selv, og når leken går av seg selv, så er det uanstrengt og kan oppleves som en avlastning (Gadamer, 1960/2012, s. 135). Jeg forstår det som at mens man kan bestemme seg for at man vil leke noe, kan man ikke bestemme seg for å komme inn i lekens frem og tilbakebevegelse, det er noe som bare skjer (Steinsholt, 2010, s. 110). Det at leken bare er noe som skjer i øyeblikket, en frem og tilbakebevegelse som blir til der og da, gjør at det ikke går an å styre leken og bestemme på forhånd hvordan denne leken skal bli.

Jeg er blant annet inspirert av Sundsdal og Øksnes (2015) når jeg har valgt å bruke begrepet *barns spontane lek* i denne oppgaven. Med spontan lek forstår jeg lek som blir til i øyeblikket, og hvor de lekende går opp i leken, slik Gadamer (1960/2012) beskriver den.

Gadamers syn på lek som ontologi, behøver ikke å utelukke at barna også kan lære og erfare og utvikle seg gjennom å leke. Men mitt poeng er i likhet med Sundsdal og Øksnes (2015) at med utgangspunkt i Gadamers teori om lek, går det ikke an å styre og bestemme over leken. Når det er leken som er subjektet og som leker med de lekende blir det en umulighet. Dette var bakgrunnen for at jeg i kapittel 1.2.2 om den nye rammeplanen skrev at jeg mener det går an å se på lek både som viktig i seg selv OG for barns læring og utvikling. Sutton-Smith (1997, s 50) skriver også at det ikke nødvendigvis er en motsetning mellom det å se på lek som indre motivert og viktig for barna og de som leker her og nå og samtidig se at denne leken kan være gunstig for noen former for utvikling eller læring. Men utgangspunkt i en hermeneutisk epistemologi, mener jeg det er mulig å være åpen for forskning som viser at barn kan lære noe gjennom lek og samtidig forholde seg til lek som viktig her og nå. Men Gadamers (1960/2012) syn på lek som ontologi vil selve lekens vesen gjøre at vi ikke kan styre eller bestemme over den og at en lekens pedagogikk dermed må ha denne lekens ontologi som utgangspunkt.

2.2 Dramatisk lek

Jeg har valgt å fordype meg i det jeg ser på som en form for spontan lek, nemlig den dramatiske leken. I likhet med Åm (1984) mener jeg det er voksnes deltakelse i "rolleleken" som er mest ambivalent, og minst diskutert i barnehagen. Jeg finner i tillegg at forskning på de yngste barna i barnehagen, inspirert av de yngste barnas kroppslige måte å være i verden på, har vært mest opptatt av barnas kroppslige og fysiske lek (Løkken,). Rolleleken var tidligere den mest brukte betegnelsen for når barn lekte på liksom. Inspirert av Guss (2015, s. 23) mener jeg at begrepet rollelek er misvisende, fordi barna ofte ikke er i rolle når de later som om, dette gjelder kanskje spesielt de yngste barna.

Greve og Kristensen (2014) er inspirert av Faith Guss når de forstår dramatisk lek som "lek som er på liksom, der de som leker (barn eller voksne) bruker elementer fra dramafaget som improvisasjon, forestilling, kreativitet, forvandling, roller osv" (Greve og Kristensen, 2014, s. 142). Med barns dramatiske lek forstår jeg når barna gjør handlinger der de later som om, eller

handlinger på liksom. Jeg synes også det er interessant at de i definisjonen inkluderer både barn og voksne. Guss bruker begrepet *lekedrama*, men understreker at dramatisk lek er det mest brukte begrepet innen dramafaget (Guss, 2015, s. 30). Dramapedagogen Peter Slade (1995) skiller mellom overført lek hvor barna handler gjennom gjenstander for eksempel at en liten lekefrosk drikker vann fra en kopp og personlig lek hvor barna selv handler med sin egen kropp, for eksempel rører i den samme koppen og lager leke-is. Jeg forstår det som at dramatisk lek inkluderer begge disse lekformene, da de begge innebærer handlinger på liksom. Dramatisk lek er i ferd med å bli et etablert begrep på late-som leken og viser til et slektskap mellom dramatisk lek og teater/drama/kunst som jeg mener er relevant for min studie.

Åm (1989) har valgt å inkludere det spontane ved barnas lek i sin definisjon: det vi finner hos Gadamer; at leken blir til i øyeblikket, og at situasjonen er åpen. Hennes definisjon av sosial fantasilek er ”handlinger som utspiller seg innenfor konteksten ”dette er på liksom”, der situasjonen er åpen, og der barna i fellesskap dikter mens de handler” (Åm, 1989, s 20). Med Åms definisjon blir den dramatiske leken noe som barna skaper i fellesskap, mens min forståelse av dramatisk lek inkluderer også når ett barn handler på liksom. Det å dikte assosierer jeg til å dikte en historie, som ikke behøver å være tilfelle i min forståelse av dramatisk lek.

Min definisjon av dramatisk lek blir da: Lek hvor de lekende (barn eller voksne) gjør handlinger på liksom, hvor situasjonen er åpen.

Øksnes og Sundsdal (2014) har kritisert feltet for en ensidig fokus på late-som lek på bekostning av andre former for lek. Jeg har valgt å fordype meg i dramatisk lek med bevisstheten om at det bare er en av mange måter barn leker på. Den dramatiske leken er kompleks og jeg mener at det er viktig med en kompetanse om den dramatiske leken, for bedre å kunne forstå og samtale med barna på deres eget lekespråk (Guss, 2015, s. 14), Dersom vi overfører dette til leken, kan vi si at det åpner opp for det å se leken som en hendelse eller en prosess, hvor både barn og voksne kan være medskapende i en hendelse. I kunsten har det åpnet opp for at barna kan være deltakere, i leken kan det kanskje åpne opp for at personalet kan delta.

for å kunne bidra til fiksjonen og leken. Jeg vil ikke argumentere for at den dramatiske leken er viktigere eller bedre enn andre former for lek, men anerkjenner at det bare er en del av hva lek er og kan være.

I de følgende kapitlene vil jeg se på ulike aspekter ved den dramatiske leken. Dramatisk lek som fiksjon, dramatisk lek som teater, dramatisk lek som en hendelse og dramatisk lek som improvisasjon.

2.2.1 Dramatisk lek som fiksjon

I sentrum for denne forståelsen av dramatisk lek er lek som fiksjon; at det foregår på liksom, å late som om. ”Lek og lekedrama er ikke bare en aktivitet, men et unikt fenomen, evnen til å forestille seg” (Guss, 2015, s. 31). Sutton-Smith kaller dette for det paradoksale ved leken, at det som skjer i leken, både er og ikke er på en gang (Sutton-Smith, 1996, s. 1). Han viser til Bateson som har studert kommunikasjon i lek. Batesons (1972/1987) teori om kommunikasjon handler om at all kommunikasjon består både av tekst og av kontekst. Kommunikasjon om konteksten, hvordan teksten skal forstås, kaller han for metakommunikasjon. Bateson (1972/1987, s. 179) beskriver at kom til denne erkjennelsen da han var i dyrehagen og observerte aper som lekesloss. Han ble fasinert av at når apene lekesloss, var det helt klart at det å bite ikke betydde det som det vanligvis pleide å bety. Apene kommuniserte, uten å kunne si det eksplisitt, at dette bittet bare var på lek. Eller som Bateson beskriver det ”This is play looks something like this: ”These actions in which we now engage do not denote what those actions for *which they stand* would denote” (Bateson, 1972/1987, s. 180). På den måten metakommuniserte apene at det som foregår nå innenfor denne rammen, er lek. Metakommunikasjon handler om hvordan kommunisere at noe er lek, det kan for eksempel være når apene biter på en bestemt måte. Når vi metakommuniserer gir vi på denne måten signaler, det kan være kroppslige, med blick eller tonefall, som forteller den andre at dette budskapet kan tolkes som lek. For å kunne delta i leken blir det viktig at den voksne kjenner til og behersker måten å kommunisere i dramatisk lek, den dramatiske lekens formspråk. Guss (2015) har studert sammenhengen mellom lek og teater, og slektskapet mellom den dramatiske lekens formspråk og teaterets formspråk. Det er dette forholdet mellom lek og teater som det neste kapitlet skal handle om.

2.2.2 Dramatisk lek som teater

Lek og teater- har til felles at det foregår på liksom. Gladsøe, Gjervan, Hovik og Skagen (2015 s. 211) uttrykker det som at de begge handler om fiksjonsskapende prosesser. De finner

at det er særlig tre trekk ved leken som er relevant for dramaturgisk arbeid i teateret, det at leken er improvisert og blir til i øyeblikket, lekens formspråk og at lek kjennetegnes av deltakelse. Hernes, Horn og Reistad (1993) har skrevet om den nære sammenhengen mellom lek og kunst, og lek og teater. De bruker Szatkowskis definisjon av kunst som ”noe som setter i gang svingninger mellom det reelle og fiktive univers, og har med menneskets formgivning av spenningen mellom disse universene å gjøre” (Szatkowski i Hernes, Horn og Reistad, 1993, s. 53). Jeg er enig med dem når de sier at denne definisjonen på kunst også kan gjelde for dramatisk lek. De skriver videre at forskjellen mellom lek og kunst ligger gradforskjeller heller enn vesensforskjeller. Både lek og kunst handler om å skape noe nytt gjennom et symbolsk formuttrykk. Gradsforskjellene ligger i at mens kunst blir skapt med tanke på et publikum blir den dramatiske leken kun for de som leker (Hernes, Horn og Reistad, 1993, s. 54). Bae (2012) beskriver noe av det samme når hun ser på lek som barnas måte å uttrykke seg på, at leken er barnas språk. Guss (2003, s. 78) har gjennom sin forskning funnet at den dramatiske lekens formspråk er nært beslektet med teateret som formspråk. I likhet med Hernes et.al (1993) fremhever hun at den viktigste forskjellen mellom dramatisk lek og teater er at teater blir skapt med tanke på et publikum, med et bevisst valg av form og uttrykk, mens den dramatiske leken ikke er en gjennomtenkt form med tanke på publikums estetiske opplevelse, men blir til i øyeblikket, her og nå uten tanke på et publikum. På grunn av lekens her og nå- påpeker Guss at barns dramatiske lek er mest lik en improvisert teaterproduksjon (Guss, 2015, s 78). Det samme skriver Gladsøe et.al, forskjellen på teater og lek er at leken ikke er laget for et publikum. Likheten er i den skapende prosessen (Gladsøe, et. al, 2015, s. 211). Guss (2015, 2003) er opptatt av muligheten for gjensidige og dialogiske møter mellom barn og voksne i dramatisk lek. Forutsetningen for å få til et likeverdig møte i lek, er ifølge Guss (2015) at den voksne har kunnskap om den dramatiske lekens formspråk, og utvikler sin evne til å se og forstå barns dramatiske lek, og evnen til selv uttrykke seg gjennom lekens symbolske form. ”Med denne innsikten kan vi interagere med barna på lekens symbolske formspråk, på barnas språklige premisser, i en demokratiserende gjensidighet” (Guss, 2015, s. 14) Hun skriver at målet med leken ikke er å lære barna noe, vi skal ikke bruke leken for å nå bestemte mål utenfor leken, for henne er det heller motsatt: ”Leken kan anvende oss- i en praksis bestående av (gratis) performative fellesreiser sammen med barna” (Guss, 2015, s. 160). Guss (2003, 2015) har brukt teaterbegreper og funksjoner for å beskrive den dramatiske lekens formspråk, og mener at det er gjennom det improviserte teateret den dramatiske lekens formspråk best kan beskrives. I min oppgave blir dette relevant med tanke på personalets deltakelse i lek, det å se leken som improvisert teater, gjør at personalet må beherske

formspråket og kunne improvisere når de skal delta i lek med barna. Når denne oppgaven handler om deltakelse i lek med de yngste, blir det relevant å se hva som har skjedd innen teateret /scenekunsten for de yngste, fordi det innen dette feltet har vært forsket på måter å kommunisere med barna på en lekende måte, i møtepunktet mellom dramatisk lek og teater.

2.2.3 Dramatisk lek som en hendelse

Et sted hvor forholdet mellom lek og teater, lek og kunst har blitt utforsket nærmere er innen feltet ”scenekunst for de minste”⁴, et felt som har vært i stor utvikling de siste årene. Prosjektene Klangfugl og Glitterbird var viktige for utviklingen av ”scenekunst for de minste”, prosjektene hadde som formål å gi barn under tre år muligheter til å møte kunst, og å gjøre kunstnere oppmerksomme på de yngste barna som målgruppe (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010, s. 5-6). Lise Hovik (2014) har studert sammenhengen mellom lek og teater for de yngste i sin doktoravhandling ”De røde skoene - et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste”. Her har Hovik studert teater eller performance i lys av leken og improvisasjonskunstens begreper (Hovik, 2014, s. 49). Hun har blant annet forsket på hvordan skape en forestilling hvor de yngste barna kunne være med som aktive deltakere og hvor barnas lekkompetanse ble aktivert. Hennes forskning og doktorgradsavhandling har blitt en viktig inspirasjon for meg i denne masteroppgaven. Ut fra likhetstrekkene mellom lek og teater som jeg akkurat beskrev, opplever jeg at hennes forskning på samspillet mellom utøvere og barn i en improvisert forestilling/installasjon/performance, kan være overførbart til samspillet mellom barn og voksne i dramatisk lek i barnehagen.

Barns deltakelse i scenekunsthendelsen har vært et sentralt tema i scenekunsten for de minste. I forskningsprosjektet Scesam: interaktive dramaturgier i scenekunst for barn, er barnas deltakelse i scenekunsten hovedtemaet. Dette forskningsprosjektet ble ledet av Lise Hovik og Lisa Nagel. Resultatene av prosjektet er nylig publisert i boka: ”Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn” (Hovik & Nagel, 2017). I boka gir forfatterne en beskrivelse av hvorfor de mener barns deltakelse og ulike former for interaktivitet har blitt et så sentralt tema i scenekunsten for de minste. De knytter det til en økt oppmerksomhet på barns medvirkning og deltakelse i det pedagogiske feltet i sammenheng med demokratiseringstankegang og barns rett til medvirkning i barnekonvensjonen. Hernes, Os og Selmer-Olsen (2010) beskriver at selve

⁴ Jeg har valgt å gjennomgående bruke begrepet de yngste når jeg mener barn mellom 0-3 år. I scenekunsthendelsen brukes ”de minste” for å beskrive den samme aldersgruppen. Jeg velger å bruke begrepsparet ”scenekunst for de minste”, fordi dette er en etablert terminologi, og ellers begrepet de yngste.

ideen med at de yngste barna også kan oppleve kunst henger sammen med innsikter fra den moderne spedbarnsforskningen som har vist at barnet er kompetent og kommunikativt helt fra fødselen av (Hernes, Os & Selmer Olsen (2010, s. 16). Deltakelse er også sentralt i en nyere bølge innen kunst hvor publikum inviteres til å ta del i verket (Hovik & Nagel, 2017, s. 16).

Utgangspunktet for Hoviks (2014) doktorgradsarbeid var et kunstsyn som ser kunst som en hendelse, som en motsats til det å se kunsten som objekt. Ifølge Løvlie (1990) kan det å se leken som objekt være knyttet til den mimetiske estetiske teori, som kort kan forklares med at estetikk handler om etterlikning, her blir det selve verket som blir i sentrum, og verket kan måles etter kvaliteten på etterlikningen (Løvlie, 1990, s. 2). En annen estetisk teori er den ekspressive teori, her blir kunst sett på som ”et originalt uttrykk for det subjektivt indre” (Løvlie, 1990, s. 4). Det å se leken som en hendelse skiller seg dermed fra den mimetiske og den ekspressive estetiske teori, i likhet med Løvlies transformative estetiske teori er oppmerksomheten på prosessen. Når Hovik (2010, s. 128) ser kunst som en hendelse henviser hun blant annet til Fischer- Lichtes performanceteori. I sin bok om performativ estetikk beskriver Fischer-Lichte (2008) det hun kaller en performativ vending i kunsten på 60 og 70-tallet som snur opp ned på det tradisjonelle forholdet mellom kunstner og publikum innen alle kunstarter, også teateret: ”There no longer exists a work of art, independent of its creator and recipient; instead, we are dealing with an event that involves everybody” (Fischer-Lichte, 2008, s. 18). I dette kunstsynet blir alle medskapere av en unik kunstnerisk hendelse, og kunsten blir noe som blir skapt i øyeblikket, forholdet mellom kunstner og publikum blir snudd på hodet, og alle blir deltakere (Fischer- Lichte, 2008). Nagel (2008 s. 60) beskriver en sammenheng mellom den frem og tilbakebevegelsen mellom scene og sal som Fischer –Lichte beskriver som en feedbacksløyfe, med frem og tilbakebevegelsen i leken hos Gadamer. Hos de begge blir leken eller performansen en hendelse eller en prosess som blir til i øyeblikket, og som hos Gadamer er det selve hendelsen eller prosessen, eller leken som blir subjektet. Jeg ser de to også som ulike varianter av det at tilskueren også blir deltaker. ”Med fokus på lek som et felles språk mellom voksne og barn har vi funnet en vei og gå i det videre arbeidet med barneteater” skriver Hovik (2011b, s 21). Kanskje kan dette også vise vei til en videre vei i det pedagogiske arbeidet med lek i barnehagen. Dersom vi overfører dette til leken, kan vi si at det åpner opp for det å se leken som en hendelse eller en prosess, hvor både barn og voksne kan være medskapende i en hendelse. I kunsten har det åpnet opp for at barna kan være deltakere, i leken kan det kanskje åpne opp for at personalet kan delta.

Ved å se kunsten/leken som en hendelse som skjer her og nå, kan barn og voksne møtes i en improvisert hendelse i øyeblikket, enten på scenen eller i barnehagen. I den performative estetikken rettes oppmerksomheten mot samspillet mellom utøvere og barn når de skal skape noe sammen: ”noe av det jeg mener er aller viktigst i teaterets møte med de minste barna, nemlig betydningen av det kroppslige nærværet, og det musiske samspillet som foregår mellom voksne og barn” (Hovik, 2014, s. 47). Hovik (2012) beskriver en forskningsprosess hvor hun utforsket hvordan barna kunne bli aktive deltakere i kunsthendelsen slik at deres lekekompetanse ble aktivert og barna faktisk fikk innflytelse på det som skjedde på scenen. I prosjektet lagde Hovik (2014) tre forestillinger for de yngste. Hovik (2012, s. 96) opplevde at i den første forestillingen ”De røde skoene” hvor de åpnet opp for barnas aktive fysiske deltakelse, stod likevel den fastlagte regien i veien for at barnas innspill fikk innvirkning på gangen i forestillingen. Den andre forestillingen ”Rød sko savnet” fikk mer form som en installasjon der det var opp til barna hvordan de ville handle i rommet, men da ble ikke fokuset på det lekende samspillet, men heller på hvordan barna lekte i rommet. Den tredje forestillingen, ”Mamma, danser” var en kombinasjon av installasjon og forestilling; en installasjon der utøverne improviserte sammen med barna, i en åpen form, hvor barna ble aktive medskapere, og deres lek-kompetanse ble aktivert (Hovik, 2015, s. 197). Hovik kom fram til at det var utøvernes tilstedeværelse i øyeblikket, samt deres evne til å lytte og improvisere som var avgjørende for å få til barnas aktive medskapning (Hovik, 2015, s. 197). Det har inspirert meg til å undersøke hvordan improvisasjon kan åpne opp for muligheter for voksne til å involvere seg i barns dramatiske lek som bygger på gjensidig kommunikasjon, hvor oppmerksomheten blir rettet mot å skape noe sammen her og nå. Det er hovedsakelig improvisasjonsteori jeg vil bruke videre i analysen av personalets deltakelse dramatisk lek i barnehagen.

Jeg mener at det å se leken som en hendelse som blir skapt i øyeblikket kan passe med det å ha en estetisk innstilling til lek, da er det det som skjer i øyeblikket i leken som blir det viktige. En estetisk innstilling til lek er forskjellig fra en praktisk og mer nytteorientert innstilling. En estetisk innstilling åpner opp for å få øye på og legge merke til og vie sin oppmerksomhet til lekehendelsene i hverdagen. Det er leken som settes i sentrum. Stolniz (1960/1969) skriver om at estetikk handler om innstilling, og han skriver en artikkel om hvordan han forstår estetisk innstilling. Som en introduksjon til artikkelen skriver han: ”It is the attitude we take which determines how we see the world. An attitude is a way of directing or controlling our perception” (Stolniz, 1960/1969, s. 17). Stolniz definisjon av estetisk

innstilling som er som følger: ”disinterested and sympatic attention to and contemplation of any object of awareness whatever, for its own sake alone” (Stolniz, 1960/1969, s.19). Jeg mener at Stolniz forståelse av estetiske innstilling har likhetstrekk ved det å se lek som improvisasjon.

2.2.4 Dramatisk lek som improvisasjon

Jeg skal avslutte teorikapittelet med et kapittel om improvisasjon. Som en introduksjon til det kapittelet ser jeg at improvisasjon kan også kan være en måte å samle trådene og teoriene som jeg har beskrevet i dette teorikapittelet så langt. Jeg mener at det har kommet frem at improvisasjon er en grunnleggende side ved den dramatiske leken. Dermed kan improvisasjon kanskje også si noe om hvordan personalet kan delta i dramatisk lek når målet er mer lek. For i henhold til Guss (2015) og Hovik (2014) og Fischer Lichte (2008) er det mulig at barn og voksne møtes i en felles hendelse i gjensidighet. Hovik trekker fram improvisasjon som den viktigste kompetansen hos utøveren som skal samspille med barn i scenekunsthendelsen i gjensidighet. Det å se improvisasjon som et sentralt trekk ved barns lek vil etter min mening være i tråd med Gadammers teori om lek som noe som de de lekende ikke kan kontrollere eller styre. ”Lek er et uforutsigbart fenomen som det er vanskelig å styre i bestemte retninger” (Øksnes & Sundsdal, 2014, s 59). En performance hos Fischer Lichte (2008) er også en improvisert hendelse som blir til i øyeblikket. Guss (2003) beskriver at barns dramatiske lek er mest likt improvisert teater: ”Leken likner improvisert teater. Den er spontan, har en ubunden form. Øyeblikkets ideer kommer til syne i barns intuitive valg av uttrykksformer og virkemidler” (Guss, 2003, s 108). Det å ha en estetisk innstilling til lek innebærer også å være åpen (Stolniz, 1960/1969). Det å improvisere forutsetter en åpenhet, som utelukker at den voksne kan ha sin egen agenda eller planlegge hva som skal komme ut av denne leken. Med dette som bakgrunn vil jeg i det neste kapittelet gå nærmere inn på hva det å improvisere kan innebære.

2.3 Kjennetegn ved improvisasjon

Av tidligere forskning på improvisasjon er det flere jeg finner relevante, og som jeg bygger på i dette kapittelet. Min første inspirasjonskilde for å gå til improvisasjonsteori var Hoviks (2014) forskning på samspillet mellom utøvere og barn i en improvisert scenekunsthendelse. Videre har jeg følgende inspirasjonskilder: Steinsholt og Øksnes (2003) har beskrevet likheten mellom dramatisk lek og jazzimprovisasjon i artikkelen ”Kunsten å fange øyeblikket- et essay om lek som improvisasjon”. Lobman (2003; 2006) har brukt teaterimprovisasjon som inngang til å studere samspillet mellom voksne og barn i lek barnehagen, basert på Johnstone (1979) bok om teaterimprovisasjon. Steinsholt og Sommerro (2006) har redigert en bok om improvisasjon, den er en samling tekster om improvisasjon fra flere fagfelt. Schei og Duus (2016) har skrevet en bok om hvordan improviserte kunsthendelser i barnehagen. Sverdrup og Myrstad (2009) har studert ”hvordan et improvisasjonsperspektiv kan bidra til en innstilling som åpner opp for de yngste barna som deltakere og bidragsytere i barnehagepedagogisk praksis” (Sverdrup & Myrstad, 2009, s. 144).

Med bakgrunn i denne litteraturen om improvisasjon har jeg valgt å beskrive kjennetegn ved improvisasjon ved hjelp av fem kategorier, de fem kategoriene representerer fem ulike kjennetegn ved improvisasjon. De kjennetegnene jeg har valgt særlig inspirert av Sverdrup og Myrstad (2009), men jeg finner at de går igjen i ulike variasjoner i den improvisasjonslitteraturen som jeg har valgt å forholde meg til i denne studien.

Improvisasjon handler om:

- Å skape noe nytt
- Å planlegge
- Tilstedeværelse i øyeblikket
- Å si Ja-og-
- Ferdigheter

Disse kjennetegnene ved improvisasjon, vil være utgangspunkt for min analyse av personalets deltakelse i dramatisk lek i analysedelen av oppgaven. Jeg vil nå beskrive hva jeg mener med improvisasjon ved å gå dypere inn i de ulike kjennetegnene for improvisasjon. Jeg har valgt å

starte med det å skape noe nytt i øyeblikket fordi det er her vi finner selve definisjonen og det fremste kjennetegnet ved improvisasjon.

2.3.1 Å skape noe nytt

Improvisasjon betyr å skape noe nytt i øyeblikket som vi ikke på forhånd kan vite hva er. Begrepet improvisasjon kommer fra det latinske ordet *improvisus* som kan bety ”ikke før sett eller uforutsett” (Alterhaug (2006, s. 80). Improvisasjon kan defineres som ”et uttrykk som skapes i det øyeblikket det fremføres” (Gladsø et.al, 2015, s. 211). Å improvisere betyr å åpne opp for noe nytt, som ikke har vært sett før (Liset et al. 2011, s. 13). Å improvisere Hovik (2014, s. 48) mener at improvisasjonskunsten er den kunsten som ligger nærmest barns lek ”(...)når barn leker skaper de sin verden i øyeblikket, sammen med hverandre, med kroppen, med tingene rundt seg, med lyd og sang, med bevegelser, ord og fortellinger (...) barna skaper og fremfører sitt uttrykk i øyeblikket” (Hovik, 2014, s. 48). Dette understreker at verken dramatisk lek eller improvisasjon kan styres, men ofte tar en uventet retning. Dersom personalet skal delta i dramatisk lek, krever det å gi slipp på kontrollen, være i det uforutsigbare og ikke vite hva som skal skje.

Dette er i tråd med Gadamer (1960/2012) syn på lek som noe som ikke kan kontrolleres av de lekende, leken er noe som skjer. Ifølge Gadamer (1960, 2012, s. 134) er lek kjennetegnet av en hit og ditbevegelse, der det er de lekende som blir lekt med av leken. Ifølge Gadamer er det leken som blir subjektet. Denne forståelsen av lekens ontologi, gjør det ikke mulig å skulle styre leken inn i bestemte spor, eller inn mot bestemte læringsmål. Øksnes (2010, s. 202) mener at leken hos Gadamer handler om å ”ønske det ukjente velkommen, det vi enda ikke vet noe om”.

Jeg synes dette passer godt sammen med det å se den dramatiske leken som en hendelse som blir til i øyeblikket. Det å se leken som en hendelse (Hovik, 2014), betyr en åpenhet for det som blir skapt i øyeblikket, og å akseptere og inkludere alt det som skjer i hendelsen. Med Fischer- Lichte (2008) performanceteori, blir leken en hendelse blir til i øyeblikket, og dermed er det ikke mulig å planlegge eller gjenta på akkurat samme måten. Fischer-Lichte ser performance som ”a fundamentally open, unpredictable process emerged as the defining principle in theatrically work” (Fischer-Lichte, 2008 s. 39). Også Os og Hernes (2004) fremhever at når en åpner opp for barns deltakelse, må man være åpen for alle typen innspill,

og tåle barns uttrykk. Det betyr å være åpen for at barna gjør noe helt annet enn det man hadde tenkt. ”Dette stiller krav til improvisasjonspedagogen. Han må være villig til selv å være åpen og ikke ville kontrollere, men bare legge til rette for improvisasjonens utfall” (Veine, 2006, s. 163). Det betyr at det ikke er noe som blir feil, eller som ikke passer inn, men at alt som skjer kan inkluderes i hendelsen. ”Det vanskeligste å lære seg er at det ikke er farlig å gjøre feil” (Veine, 2006, s. 161). ”Sier han ja til å gå inn i det spontane rommet, kan alt skje” (Veine, 2006, s. 172) Det handler om å våge seg ut i det ukjente, og det du ikke har prøvd eller gjort før. Jeg mener at dette perspektivet kan innebære en estetisk innstilling til lek, med en oppmerksomhet mot det som skjer her og nå.

2.3.2 Å planlegge

Selv om improvisasjon betyr å ikke vite hva som skal skje, betyr det ikke at det ikke må være godt planlagt. Den dagligdagse betydningen av improvisasjon er ofte at det å improvisere betyr å ta ting på sparket, det å improvisere kan derfor lett assosieres til det å være uforberedt. Men det er misvisende, og helt motsatt av den faglige betydningen av improvisasjon. Dersom vi går tilbake til scenekunsten for de minste blir dette tydelig. I forestillingen, *Mamma danser* beskriver Lise Hovik (2014, s. 6) hvordan de hadde forberedt rommet som en installasjon, med ulike sko, leker, musikk og video, samt dansere. I forestillingen improviserte utøverne sammen med barna i denne installasjonen. Det var Hovik, som regissør, som hadde skapt et rom å improvisere i. Rommet var planlagt og forberedt, men likevel var det opp til barna hva som skulle skje i dette rommet. Improvisasjonen var også planlagt i forhold til tid og sted og deltakere. Dette kan være et eksempel på hvordan det går an å planlegge og organisere for improvisasjon. Alterhaug (2006, s. 82) kaller det forberedt planløshet. Jeg forstår det som å planlegge for at fortsettelsen skal være åpen, og organisere slik at det er tid og rom til å improvisere. Johnsson, Christie og Wardle (2005, s. 264) skriver om hvor viktig det er å organisere så det blir tid og rom for lek gjennom både å sette av tid til lek i planene, og å bruke tiden bedre gjennom en fleksibel dagsplan. I tråd med Gadamer (1960/2012) kan vi aldri helt vite når vi kommer til å bli lekt av leken, og leken kan derfor oppstå på andre tidspunkter enn vi hadde tenkt. I barnehagehverdagen kan det også bety å skape fleksible planer som gir barn rom for deltakelse (Liset, Myrstad og Sverdrup, 2011, s. 16).

Andre ganger kan det å improvisere bety å velge å gå bort fra det man har planlagt. ”Det er kun når man er godt forberedt og kan sitt fag at føler seg fri til å gå ut over grensene til det

planlagte” (Steinsholt, 2006, s. 31). Det er ofte tryggere å ha planer, men det å improvisere betyr å også kunne gå bort fra planene. Steinsholt (2006) tar utgangspunkt i jazzimprovisasjon og skriver at en jazzimprovisasjon som regel er forberedt. Det kan bety å på forhånd ha tenkt over hva man har lyst til å spille. I jazzmusikken er det for eksempel vanlig å improvisere over standardlåter, eller improvisere over et jazztema (Alterhaug, 2006, s. 84). ”Improvisasjon er å skape noe nytt på eksisterende materiale” (Alterhaug, 2006, s. 85). I forhold til lek kan det for eksempel bety å gjenta og improvisere videre over et velkjent leketema, eller en lek som vi har lekt før. Eller å improvisere videre over en kjent historie, det kan for eksempel være fra populærkulturen, fra et tv program, fra hverdagslivet, fra eventyr, eller samlingsstund.

2.3.3 Tilstedeværelse i øyeblikket

Det å skulle improvisere krever tilstedeværelse i øyeblikket (Sverdrup & Myrstad, 2011, s. 146). Lobman (2006) ser tilstedeværelse i øyeblikket som vesentlig ved improvisasjon, og at dette står i motsetning til det å ha et fremtidig mål. Jeg tenker at tilstedeværelse i øyeblikket lett kan assosieres til en klisjé, eller bli en floskel uten innhold, derfor blir det viktig å beskrive hva det kan bety i praksis. Schei og Duus (2016) beskriver denne tilstedeværelsen i øyeblikket som en prioritering, det å prioritere å være tilstede sammen med barna foran andre aktiviteter, og å ikke la seg avbryte. Et eksempel kan være når telefonen ringer og personalet er midt i et samspill med barna, og velger å overse telefonen og fortsette samspillet med barna her og nå. Greve og Kristensen (2015) beskriver det på samme måte. De skriver om hvordan lek ofte prioriteres i samtaler og dokumenter og omtales varmt i planer, men at det i praksis ofte viser seg at personalet har lett for å avbryte samspillet med barn i lek for å ta en telefon, snakke med andre voksne eller forberede en aktivitet. Tid avsatt til frilek i barnehagen er ofte lagt utenom kjernetiden i barnehagen, til tider hvor ikke hele personalet er på jobb, eller alle barna ikke har kommet, noe som kan være utfordrende for å få til tilstedeværelse. Hovik (2011a) velger å bruke begrepet nærvær heller enn tilstedeværelse i øyeblikket. I improvisasjon skjer det hele tiden uventede og unike hendelser, det krever nærvær for å kunne oppfatte og møte det som skjer. På den måten tolker jeg det som at hun ser nærvær eller tilstedeværelse som en forutsetning for improvisasjon. ”I alt kunstnerisk improvisasjonsarbeid (...) er det lyttende og oppmerksomme nærværet en helt avgjørende dimensjon” (Hovik, 2011a, s. 106). Hun kaller nærvær en egen estetisk dimensjon i teateret, nært koblet til det å se

teater som en hendelse. Hovik (2011a) bygger på Cormac Powers⁵ tre kategorier for nærvær i teateret, i denne teksten har jeg valgt å ta utgangspunkt i Hoviks forståelse av disse kategoriene, fordi hun har tilpasset dem til scenekunsten for de minste. De tre formene for nærvær er å være til stede, å ha nærvær og å skape nærvær. Å være til stede knytter hun til det fysiske å være til stede med kroppen sin som jeg har beskrevet over. Å skape nærvær knytter hun til nærvær til fiksjonen, at det å skape en fiksjon krever et spesielt nærvær til handlingene på liksom og den fiksjonen som skapes gjennom handlingen. For eksempel når danserne beveger barneskoene slik at det ser ut som om skoene danser. Dette kan illustrere at det er viktig å gi sin oppmerksomhet også til fiksjonen. Å ha nærvær knytter hun til det noen ganger mystiske at skuespilleren har et særlig nærvær eller utstråling. Men også til arbeid med oppmerksomheten; ”det å være oppmerksom på et vidt spekter av samtidige fenomener i rommet. Skuespillerne må utvikle en høy grad av oppmerksomhet mot hverandre og mot publikum” (Hovik, 2011a, s. 106). Hvor vi har oppmerksomheten vår handler også om å ikke la tankene fly andre steder, og å være bevisst på hva oppmerksomheten er rettet mot.

I improvisasjon kan tilstedeværelse i øyeblikket også bety å ha oppmerksomheten rettet mot det som skjer her og nå, og ikke ha tankene sine på det som kommer eller mot fremtiden. men heller ha oppmerksomheten i nuet, slik at det blir mulig til enhver tid å respondere på det som akkurat har skjedd. Det gjelder å ha oppmerksomheten sin, ikke fremover, men heller bakover i tid, for å bygge videre på det som den andre har spilt inn (Steinsholt & Øksnes, 2003, s. 61). Johnstone kaller det å gå baklengs inn i fremtiden (Johnstone, 1979, s. 116). Han skriver videre at det betyr at den som improviserer må huske på det som allerede har vært og ikke ha oppmerksomheten sin på det som kommer.

Det å være til stede i Gadamer's betydning tolker jeg som det å gå opp i leken, og bli lekt med av leken. (Gadamer, 1960/2012, s. 133). Steinsholt mener at dersom vi kaster oss inn i leken vil det bety å være dypt tilstede (Steinsholt, 2006, s. 37). Alterhaug beskriver det samme i forhold til Jazz-improvisasjonen: ”Her gjelder tilstedeværelsens estetikk ubegrenset, du hengir deg, overgir deg uten baktanker” (Alterhaug, 2006, s. 82).

⁵ Hun refererer til Cormac Power (2008). *Precence in play: a critique of theories of presence in the theater*. Amsterdam: Rodopi.

2.3.4 Ja-og

Sverdrup og Myrstad (2011) bygger på Keith Johnstones improvisasjonsteori når de definerer det de kaller nøkkelhandlinger i improvisasjon. Det handler om det som innen teaterimprovisasjon kalles ja- og. Ja- står for å akseptere og bekrefte den andres tilbud, -og står for å utvide og videreutvikle den andres tilbud, og gi den andre noe å spille videre på (Sverdrup & Myrstad, 2011, s. 143). Det veksles altså på å komme med innspill, og innspillene bygger på hverandre. Også innen jazzimprovisasjonen er det å lytte til og spille videre på den andres innspill sentralt. ”Skal jazz kunne fungere må musikerne aktivt lytte og gi svar på hverandres innspill” (Steinsholt & Øksnes, 2003, s. 62).

Lobman (2003) har analysert samspillet mellom personalet og barn ved hjelp av nøkkelhandlingene i improvisasjon, inspirert av Johnstone (1979). Hun studerte spesielt hvordan lærerne improviserte med de yngste barna, ”the way the teachers served as skilled improvisers by creating together with their children in the class, new performances out of whatever was available at the moment” (Lobman, 2003, s. 134). I sin analyse av samspillet mellom personalet og barn i lek fant hun i denne studien at lærerne i all hovedsak fulgte improvisasjonsprinsippene når de deltok i lek sammen med barna, og at de dermed skapte en lek sammen i øyeblikket i gjensidighet (Lobman, 2003, s.140). Når voksne og barn skaper noe i gjensidighet, åpner improvisasjon opp for å se hvordan personalet også kan ha en aktiv rolle. Det viktige her er at når den voksne kommer med et innspill bygger det videre på det som allerede er spilt inn, det åpner opp for at personalet i perioder kan være leter i leken uten å dominere eller styre leken. Et annet viktig kriterium er at det må være opp til barna hva de vil gjøre videre med det den voksne har spilt inn (Lobman, 2006, s. 464). Hun skriver også at det innebærer å ikke kontrollere hvor dette skal ende, og ikke å bare plukke ut de forslagene som passer med det som læreren har tenkt seg, det betyr å kaste seg ut i det ukjente (Lobman, 2006, s. 467). En forutsetning for å kunne samspille på denne måten er gjensidighet. Dersom den ene dominerer, vil det stoppe opp. I improvisasjonsteater snakker Veine (2007) om problemet som oppstår dersom improvisatørene begynner å konkurrere om å være morsomst, eller at de slutter å lytte til den andre og bare blir opptatt av sine egne gode ideer. Johnstone (1979) mener medisinen mot dette er å arbeide for at den andre skal bli god.

Myrstad og Sverdrup (2011) har beskrevet det de kaller en utvidet forståelse av improvisasjonens ja-og som handler om improvisasjon over tid. De utvider improvisasjonens nøkkelhandlinger til ikke bare å gjelde samspillet mellom barna og personalet i lek, men også

samspill over tid. Deres eksempel er et prosjekt hvor personalet tar tak i at barna er opptatt av larver og bygger videre og utvider det til et larveprosjekt. Jeg vil utvide dette, og ser det som at personalet også kan spille noe inn til barna som det er opp til barna om de vil si ja-og til og bruke videre i sin lek. Sandnes (2014) viser til eksempler fra barnehagehverdagen hvor utgangspunktet er planlagt og forberedt, men der fortsettelsen er improvisert sammen med barna og hvor fokuset er på prosessen. Ifølge Guss kan det åpne opp for gi barna estetiske impulser som svarer til barnets egne estetiske væremåte (Guss, 2015, s. 12) Hvis en tar ideen med Hoviks (2014) installasjonsprosjekt ”Røde sko savnet” inn i barnehagen, åpner det seg en mulighet til å omskape et rom og lage en installasjon hvor barna kan bevege seg åpent og fritt og så er det opp til barna hva de vil gjøre med det. Her ligger det sentrale i den utvidede formen for improvisasjon, å komme med et forslag til barna og se hva de gjør med det.

Lærere som improviserer i lek med barna på denne måten sammenlikner Lobman (2006) med responsive lærere. ”Responsive teachers are those who pick up on childrens cues and who find ways to extend and enhance what children are doing, rather than limiting or redirecting their activity” (Loban, 2006, s. 456). Her kommer Lobman inn på at det å improvisere med barn betyr å lytte til barna og ta dem på alvor.

Det kan ligge veldig mye i det å si Ja- til barnas innspill. I likhet med Myrstad og Sverdrup (2011) mener jeg det å si ja til barna, det å bekrefte og se/ lytte til deres innspill kan knyttes til det som ifølge Bae (2009) kjennetegner åpne samspillsmønstre. Det kan også knyttes til det Johansson (2013) beskriver som samspillende atmosfære i motsetning til en ustabil eller kontrollerende atmosfære. ”En samspillende atmosfære er kjennetegnet av lydhørhet overfor barnet, tilstedeværelse i barnas livsverdener og en avslappet holdning til grenseoverskridelser.” (Johansson, 2013, s. 25). Det å si ja innebærer å lytte til den andre, og det betyr å lytte ikke bare til de verbale utsagnene til barn, men også til det barna uttrykker, med kropp, stemme, bevegelse og det barna gjør på liksom. Også i Jazzimprovisasjonen er noe av det viktigste evnen til å lytte (Alterhaug, 2006, s. 88).

Sverdrup og Myrstad (2011, s. 157) hevder at improvisasjon kan løfte frem barn og voksne som aktive bidragsytere i gjensidige samspill med vekt på å skape noe sammen her og nå. De knytter improvisatorisk praksis til barns medvirkning. Det å si ja til den andre og betrakte den andre som samspillspartner, innebærer å se den andre som et likeverdig subjekt i spillet. Bae (2009) ser på medvirkning som et relasjonelt fenomen, barnas muligheter for

medvirkning er avhengig av de voksnes samspillsmåter. Fra sin egen forskning trekker hun frem kvaliteter ved samspillet mellom voksne og barn som gir rom for medvirkning. Hun mener at romslige samspillsmønstre gir barna best muligheter for medvirkning. Et romslig samspillsmønster kjennetegnes ved å lytte til den andre og ta imot det den andre uttrykker med forståelse og tolke det velvillig, og prøve å forstå den andre, å gjenta og bekrefte det den andre formidler og stille oppklarende spørsmål. Det sentrale er hvordan voksne ”møter og følger barnas initiativ” (Bae, 2009, s. 22).

Sandvik (2007) skriver i en artikkel om de yngste barnas medvirkning, i artikkelen knytter hun medvirkning til etikk, til det å behandle de yngste barna som medmennesker (Sandvik, 2007, s. 31). Medvirkning krever en voksen som reflekterer over sin egen innstilling til barna og er avhengig av den voksnes syn på barn. Sandvik ser det som at pedagogisk improvisasjon kan være en inngang til å jobbe med barns medvirkning. ”Pedagogisk improvisasjon fokuserer på måter å samhandle på” ”Pedagogen ”må lytte til barna og forholde seg til de muligheter som dukker opp, ikke nødvendigvis i ordnet rekkefølge, men hulter til bulter” (Sandvik, 2007, s. 41)

2.3.5 Ferdigheter

Alterhaug (2006) er jazzmusiker, og trekker fram at selv om improvisasjon er noe som skapes i øyeblikket, her og nå, så krever det ferdigheter og trening. Det krever ferdigheter i det å improvisere, men også å beherske instrumentet og det krever musikkkompetanse. Improvisasjon er ikke noe som skjer på sparket, jeg som så vidt klarer å spille noen sanger på gitar, vil ikke kunne lytte til andre samtidig som jeg spiller. Å kunne improvisere (...) forutsetter både faglig og kontekstuell kunnskap (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 14). Steinsholt (2006) sammenlikner improvisasjon med samtalen, for å kunne samtale må du kunne språket. I jazzimprovisasjon kan ferdighetene være at en behersker instrumentet. Innenfor dramatisk lek kan det bety å ha ferdigheter i å leke og å spille teater. For å kunne improvisere sammen med barn i den dramatiske leken, er det viktig å ha kunnskap om den dramatiske lekens formspråk (Guss, 2015, s. 160). ”For å kunne gå inn å delta i barns lek på lekens premisser, kreves det både kunnskap om lek og evne til å leke” (Greve & Kristensen, 2015, s. 155).

Guss (2015) sin sammenlikning mellom dramatisk lek og improvisert teater, hennes bruk av teaterbegreper for å beskrivelse og analysere av hvordan barn leker dramatisk lek, er den mest

komplekse og utfyllende beskrivelsen av den dramatiske leken som jeg har funnet. Andre teoretikere har beskrevet ulike roller som den voksne kan ha når de skal leke med barn, som for eksempel Johnson, Christie og Wardle (2005, s. 270). De har beskrevet fire ulike roller hvor de voksne kan delta i leken på en støttende måte. Som tilskuer og scenograf kommer den voksne med innspill til leken utenfor leken, som medleker og lekeleder deltar den voksne i leken ved å spille en rolle. Skillet mellom medleker og lekeleder går på hvor aktiv den voksne er i rollen, medleker handler om å følge barnet i leken, mens lekelederen er mer aktiv og kommer med forslag.

Johnson, Christie og Wardle (2005, s. 274) introduserer også tre roller personalet kan ha i lek som kan virke hemmende på leken. De mener både for lite og for mye involvering kan forstyrre leken. Når personalet er uengasjert (uninvolved), ignorerer de leken, og er opptatt med andre ting når barna leker, som å snakke med de andre voksne eller planlegge aktiviteter. Når de voksen ikke er oppmerksomme på leken, blir deres involvering ofte overvåkende (Johnson, Christie & Wardle, 2005, s. 274). Her finner jeg en parallell til Løndal og Greves (2015) tre ulike måter å involvere seg i lek; en initierende og inspirerende og en deltakende tilnærming som begge virker å inspirere til mer lek, og en overvåkende tilnærming som ser ut til å forstyrre lek. Også Løndal og Greve (2015, s. 74) fremhever at for å forstå meningen i situasjonene er personalet avhengig av å være nær og involvert som i de første to tilnærmingene. Johnson Christie og Wardle (2005, s. 275) beskriver i tillegg to roller i den andre enden av skalaen, to ulike roller hvor personalet blir for dominerende og dermed forstyrrer eller kan ødelegge leken. De to rollene kaller han for director og redirector⁶. Som director tar personalet kontroll over leken, og dominerer og forteller barna hva de skal gjøre, mens de selv er utenfor selve leken/fiksjonen. Redirector handler om å bryte inn i leken for å vise til noe utenfor leken, det kan for eksempel være for å lære barna noe spesielt. I tillegg til disse tre rollene har Christie og Enz (i Sørensen, Godtfredsen, Modal & Lerdal, 2011, s. 77) beskrevet en primadonnarolle, hvor den voksne tar over styringen i leken innenfra, og på den måten overkjører barna i leken. Johnson et.al (2005) beskriver hvordan personalet kan delta i leken på en skala fra uinteressert til dominerende og at det er i de fire rollene i midten at mulighetene for likeverdig deltakelse ligger. Denne modellen for deltakelse kan være nyttig for å trekke opp grader av deltakelse, og å synliggjøre muligheten for både å overse og

⁶ Her har jeg valgt å ikke oversette begrepene for å beholde nyansene og forholdet mellom de to begrepene som jeg synes det var vanskelig å finne en god oversettelse for på norsk. I teaterspråket ville director kunne oversettes til regissør, mens en annen mulig oversettelse ville være sjef eller direktør.

dominere barna ved å delta i leken. Når det gjelder å beskrive de fire ulike rollene som virker støttende for leken, finner jeg at Guss (2015, s. 36) sin anvendelse av teaterfunksjonene for å beskrive hva barna gjør i lek gir en mer nyansert og rik inngang til å beskrive den dramatiske lekens formspråk, og dermed hvilke mulige roller den voksne kan ta i barns lek.

Guss tar utgangspunkt i de ulike yrkene eller funksjonene i teateret og beskriver at barna i den dramatiske leken selv har alle disse funksjonene og veksler mellom de forskjellige funksjonene når de leker (Guss, 2015, s. 36-37). Hun viser hvordan barna i sin lek blant annet kan fungere som skuespillere, regissører, dramaturger, fortellere, scenografer, rekvisitører, dansere, musikere, lysmestere og tilskuere. Samtidig skriver hun at den dramatiske leken foregår på tre ulike nivåer samtidig; barnet er i fiksjonen, og de utfører produksjonshandlinger utenfor fiksjonen, og de er samtidig tilskuere til fiksjonen. Med utgangspunkt i Guss sine tre plan beskriver Wolf (2014, s. 117) tre ulike roller som personalet kan ha som deltaker i leken; den voksne deltaker som aktør (i fiksjonen), den voksne deltaker som produsent (utenfor fiksjonen) og den voksne deltaker som tilskuer. Dette samsvarer med Johnson, Christie og Wardles (2005) inndeling mellom å være tilskuer, scenograf eller medleker/lekeleder. Men herfra får Guss (2015) fram at det er enda mer komplekst. Guss (2015, s. 39) skriver om hvordan barna veksler mellom de ulike funksjonene og nivåene i sin lek, og at det ofte glir over i hverandre i leken. Slik vil både voksne og barn når de leker dramatisk lek, bevege seg mellom ulike fiksjonsnivåer. Når de leker dramatisk lek veksler de mellom å gjøre dramatiske handlinger, gjøre produksjonshandlinger og være tilskuere. Det å være regissør og dramaturg, som får noe nytt til å skje, kan både være en produksjonshandling og en dramatisk handling. Det går også an å ha en regissørfunksjon uten å dominere eller lede leken, men som en del av en dramatisk handling. Guss (2015) får med dette fram kompleksiteten ved den dramatiske lekens formspråk (Guss, 2015, s. 36).

Ifølge Gladsøe et.al (2015, s. 215), er dette en del av lekens dramaturgiske konvensjoner. De trekker fram figurteater som en teaterform som ligger nær opptil barnas dramatiske lek. ”I figurteateret kan barn gjenkjenne sin egen figurlek, og deres evne til å veksle mellom de ulike fiksjonelle nivåene i leken kan gjenspeiles tydelig i figurspillet” (Gladsøe, et.al 2015, s 216). Schei og Duus (2016, s. 158) beskriver hvordan spille med figurer for at de skal bli levende for barna, for at dukkene skal få liv, for å skape fiksjon. Her er vi inne teaterkunstens grunnelementer tid, rom, figur og fabel (Guss, 2015, s. 40) eller det som Gladsøe et.al (2015, s199) i tråd med nyere teaterformer definerer som tid, rom, kropp og tekst. Kropp eller figur

handler om hvordan menneskekroppen, eller figuren/masken fiksjoniseres eller iscenesettes i teaterforestillingen (Gladsøe, et.al. 2015, s. 202). For at figuren skal bli levende er det ifølge Schei og Duus (2016, s. 158-159), sentralt at figuren får sin egen stemme, og sin egen måte og bevege seg på. Det er viktig å bevege figuren med følsomme bevegelser og av aller største betydning er bruk av blikket. Gjennom å ha fokuset på figuren kan den bli levende.

Åm (1984) legger vekt på hvordan en må overgi seg til lekens skjulte regler, og at hun må legge fra seg autoriteten knyttet til sin egen voksenrolle. ” Den autoritet som knyttet min rolle som voksen utenfor leken, måtte jeg legge igjen på terskelen til lekens sfære (...) Når vi som voksne deltar i leken må vi på samme måte som barna underordne oss lekens lover: Dette fører til en følelse av likeverd mellom barn og voksne” (Åm, 1984, s. 52). Dersom vi ser improvisasjon som lekens lov, mener jeg at Åms sitat kan fungere som en god oppsummering.

3. Metodologi

I dette kapitlet vil jeg først plassere studien i en vitenskapsteoretisk kontekst. Deretter vil jeg gjøre rede for valg av forskningsmetode og gjennomføring av feltarbeidet. Etterpå beskriver jeg analyseprosessen, før jeg til slutt kommer inn på etiske dilemmaer i forskningsprosessen. Jeg har valgt å ikke ha et eget kapittel om reliabilitet og validitet i forskningen fordi jeg kommer inn på det underveis i beskrivelsen av forskningsprosessen.

Methodology is about how researchers do research. It is not just about what methods they will use. It is also about what crucial matters, such as theories, approaches to social science, philosophies, ontologies, and epistemologies are driving it (Rhedding-Jones, 2005, s. 67).

Ifølge Hatch (2007) er ett av de viktigste kvalitetskriteriene for et kvalitativt forskningsprosjekt at det er tydelig og helhetlig plassert innenfor et forskningsparadigme. Jeg vil i likhet med Bae (2004, s. 45) plassere meg innenfor en kvalitativ, fortolkende tradisjon. Det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode i forskning. Denne forskningen er kvalitativ i det det er kvalitetene ved et sosialt fenomen som studeres (Repstad, 2007, s. 16).

Hammersley (2011, s. 13) identifiserer tre dominerende modeller eller paradigmer innenfor vitenskap: oppdagelsesmodellen som han beskriver som en tradisjonell naturvitenskapelig forskningstilnærming, konstruksjonsmodellen som stiller spørsmålsteget ved forholdet mellom kunnskap og virkelighet og til sist den hermeneutiske forståelsesmodellen. Han mener den hermeneutiske eller forståelsesmodellen er en mellomposisjon, og definerer syn på kunnskap (epistemologi) i denne modellen slik:

This treats knowledge production as necessarily dependent upon the background assumption and situation of of the researcher, but at the same time directed towards discovering features of the phenomena investigated, whose existence does not depend upon the enquiry process (Hammersley, 2011, s. 13).

Dette kan samsvare med det epistemologiske utgangspunktet hos Alvesson og Sköldberg (2008), de hever at det er:

(...) pragmatisk fruktbart att utgå från att det existerar en verklighet utanför forskarens ego, och forskarsamhällets etnosentricitet (paradigm, medvetande, text, retoriska manövrer), och at vi som forskare bör kunne säga något innsiktsfullt om denna verklighet (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 16).

I forståelsesmodellen vil det være rom for flere forståelser av et fenomen. Dette er også mitt epistemologiske utgangspunkt. Jeg har funnet stor gjenklang for mine holdninger og tanker om vitenskap og kunnskap i Hammersleys (2011) bok "Methodology – who needs it".

Begrepet metode kommer av det greske "methodos" som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tuft & Christoffersen, s. 25). Men hvilken metode som blir relevant å bruke avhenger av problemstillingen, men mer overordnet henger det sammen med syn på verden (ontologi) og hvordan vi best mulig kan få kunnskap om den (epistemologi).

3.1 Hermeneutikk:

Hermeneutikk er en vitenskapsteoretisk retning med røtter humaniora og fortolkningen av tekster fra bibelen og antikken. Hermeneutikk kommer av det greske verbet *hermeneuein* og kan oversettes til å fortolke (Bondevik & Bostad, 2003, s. 192). I min forståelse av hermeneutikken legger jeg særlig vekt på den eksistensielle hermeneutikken. Bondevik og Bostad (2003) legger vekt på at hermeneutikken er en teori om forståelsen, som også blir avgjørende for synet på hvordan vi kan få kunnskap om verden. Den hermeneutiske sirkelen er sentral innenfor hermeneutikken hvor det fremheves at når vi skal forstå noe (for eksempel en bibeltekst, eller en hendelse i barnehagen) er det hele tiden en prosess hvor vi beveger oss mellom delene og helheten. Det betyr at for å forstå et fenomen vil vi få en bedre forståelse av fenomenet dersom vi studerer det i sin kontekst, og at vi hele tiden utvider vår forståelse gjennom å bevege oss frem og tilbake mellom helhet og deler (Gadamer, 2003, s.33). Ifølge Heidegger er det viktig å se saken i sin sammenheng (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 243). I den eksistensielle hermeneutikken ble det viktig å studere menneskets plass i verden, "undersøkningen av individer i konkrete livssituasjoner blir det centrala" (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 240). Gadamer (2003) utvider den hermeneutiske sirkelen med å inkludere prosessen med forforståelse og forståelse. Når vi skal studere et fenomen kommer vi ikke utenom vår forforståelse, og hva vi blir opptatt av, hva vi observerer og legger merke til i en situasjon vil være preget av vår forforståelse. Vi er også plassert i en samfunnsmessig

kontekst, i en historisk kultur som til sammen utgjør vår forståelseshorisont. Det gjelder å stille seg åpen for den andre eller teksten og være åpen for det teksten har å si. Og da kan det bli en god spiral hvor forforståelsen kan endre seg i møtet med den andre eller teksten. Dette kan overføres til vitenskapen og den vitenskapelige metode. For det første forholdet mellom teori og empiri. ”A good theory is a coherent narrative that allows one to see some part of the world in a new way (...) Theory allows one to see as connected what was not connected before” (Graue & Walsh, 1998 s. 25) Dette kan knyttes til en hermeneutisk forståelse hvor ulike teorier vil belyse ulike sider ved et fenomen.”The danger of theory is that it can function like a set of blinders, restricting what one sees and how one sees it” (Graue & Walsh, 1998, s. 26). Dette forteller noe om forforståelsens ambivalens. Dersom forforståelsen blir styrende, kan det hende at vi bare vil se det vi allerede vet. Alveson og Skjoldberg (2008, s. 246) peker på den samme ambivalensen ”at forstå förutsätter förforståelse, men förforståelsen er samtidigt et hinder för forståelsen”(Alveson & Sköldberg, 2008, s. 245). Schaanning (2012) skriver i innledningskapittelet i sannhet og metode ”Enhver forståelse må skje ut fra det erfaringsgrunnlag man enhver tid besitter. Det er med andre ord ens forråd av innsikter, erfaringer opplevelser, oppfatninger- kort sagt fordommer- man må benytte seg av hvis man vil forstå noe” (Schaanning 2012, s. 13). Det er fordommene som muliggjør forståelse, og fordommene kan i dette perspektivet også være en ressurs, eller en produktiv mulighet (Gadamer, 2003, s. 36). Dersom en har lest mye om et tema, og har mye erfaring, kan en kanskje oppdage flere nyanser. Men det er alltid en tendens eller fare for at vi ser og får bekreftet det en allerede vet. Det å stille seg åpen for teksten er derfor et hermeneutisk ideal (Gadamer, 2003, s. 38).

”What is produced is not a ”picture” of some set of phenomena, even less an exhaustive representation of them, but rather answers to particular questions about them” (Hammersley, 2011, s.13). Hammersley (2011, s. 137) mener at det aldri er mulig å fange hele virkeligheten som den er, men at det vi må søke etter i forskningen er svar på konkrete spørsmål om fenomener. Og fordi det finnes uendelighet av spørsmål som kan stilles, vil vi aldri komme helt i mål.

3.2 Gjennomføring av feltarbeidet:

I dette kapittelet beskriver jeg gjennomføringen av feltarbeidet. I kvalitativ forskning er det ifølge Hatch (2007, s. 236) viktig å beskrive og begrunne de valgene som er tatt i

forskningsprosessen. Med Brinkmann (2013) sine ord: "The most general rule accross paradigmatic differences is: describe what you have done and why" (Brinkman, 2013 s. 84). Det er en forutsetning for at andre kan følge og vurdere kvaliteten på det arbeidet som er gjort. Hammersley (2011) peker på betydningen av å gi tilstrekkelig informasjon om forskningsprosessen. Det betyr at man må søke å finne riktig balanse, mellom for mye og for lite informasjon og prøve å trekke fram det som er relevant for å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen. "about the limits of the knowledge produced, and about likely sources of error" (Hammersley, 2011, s. 137). Dette handler om reliabilitet i forskningen, noe som i kvalitativ forskning knyttes til en åpen og detaljert beskrivelse av forskningsprosessen og de valg som er tatt underveis (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 232).

3.2.1 Utvalg:

Jeg valgte å begrense studien til **en** avdeling og **en** barnehagelærer. Tidlig i prosessen ble jeg rådet av veileder til å holde meg til en barnehage, med tanke på hva som er realistisk å få til innenfor rammene til en masteroppgave. Å konsentrere meg om en avdeling ville gi tilstrekkelig empirisk materiale og samtidig en mulighet til å gå mer i dybden i materialet. I valg av barnehagelærer og barnehage har jeg gjort et strategisk utvalg. Ifølge Vedeler betyr det "at man i kvalitativ design prøver å finne fram til de mest "informasjonsrike" individer, kasus eller situasjoner, med tanke på hva som er formålet med undersøkelsen" (Vedeler, 2000, s 75). I mitt tilfelle betydde det å finne en barnehagelærer som har erfaring med å delta i den dramatiske leken. For å kunne forske på samspillet mellom barnehagelærer og barn i dramatisk lek, var jeg avhengig av å finne en barnehagelærer som faktisk deltok i lek med barna og som jobbet på en aktiv måte med lek. En mulig inngang var å finne en som ble definert av andre som god til å leke med barn. Min tanke var at hva som ligger i det å være god til å leke med barn kan variere, men at det vil være sannsynlig at en som defineres som god til å leke deltar i lek med barn på en eller annen måte. Jeg begynte og lete i mitt eget nettverk. "Da vet jeg hvem du bør studere", var en gjenganger når jeg snakket om prosjektet. Gjennom bekjente fikk jeg tips om en barnehagelærer som jeg valgte å følge opp, det første jeg gjorde var å undersøke barnehagen hvor hun jobbet. I årsplanen stod det blant annet at de har god erfaring med lekegrupper hvor barn og voksne deltar som jevnbyrdige, de legger vekt på å skjerme pågående lek , gi lekinspirasjon, og sier spesifikt at de voksne noen ganger bør delta i leken. Det så ut til å passe med min problemstilling. I desember 2015 kontaktet jeg barnehagelæreren på epost, og hun var svarte raskt at hun var interessert i å delta i prosjektet.

Våren 2016 hadde jeg et møte med barnehagelæreren i barnehagen hvor jeg fortalte om prosjektet mitt og hun fortalte om avdelingen og hvordan hun jobbet. Styreren var positiv til å delta i prosjektet. Barnehagen hadde tidligere erfaring med å være med i forskningsprosjekter, og barnehagelæreren var vant til å bli filmet fra tidligere arbeid med Marte-Meo- metoden. Fordi denne barnehagelæreren jobbet på en avdeling med barn mellom ett og tre år, kom forskningsprosjektet mitt til å handle om de yngste barna i barnehagen. Dette passet fint med min interesse for utviklingen i scenekunsten for de minste, og en nysgjerrighet på om at denne nyeste forskningen kanskje kunne være interessant for studiet av voksne og barn i dramatisk lek i barnehagen.

3.2.2 Beskrivelse av barnehagen:

Barnehagen er en kommunal barnehage som ligger i et boligområde på Oslos vestkant, huset har tre avdelinger med en småbarnsavdeling og to storebarnsavdelinger. Barnehagen har et stort inngjerdet uteområde med naturtomt som går rundt huset. Avdelingen har egen inngang fra uteområdet, og inngangsdøren fører rett inn i garderoben. Men denne garderoben er mer enn en garderobe: langs den ene veggen er det plassert et lekekjøkken, midt på gulvet står det et lekebord med stoler rundt, det er en liten disk med et kassaapparat, knagger med vesker og nøkler og dukkesenger med dukker. Fra garderoben går det en dør inn til bad og stellerom og en annen dør inn til barnehagens fellesområde. Den tredje døren leder inn til avdelingens hovedrom. Midt i rommet står det lave bord med lave stoler rundt, i et hjørne er det en lesestol med puter og bøker. Hovedrommet er delt inn i ulike soner med lave og høye hyller. Det er en hylle hvor lekedyrene står klare, en hylle med gravemaskiner, garasjer og en liten trerampe, en hylle med gå og putteleker for de yngste. I tillegg er det to små rom i tilknytning til hovedrommet. Det ene lille rommet er et slags sanserom, innredet med stoffer i ulike farger og lys, et bord med masse ulike knotter, tastaturer og telefoner, naturmaterialer som lager lyd. I det andre lille rommet er det en klatrevegg som danner et rom i rommet, knagger med hatter, skuffer med klær, hyller med sko, noen kasser, lekeratt, tepper og speil.

Avdelingen er organisert som en tradisjonell småbarnsavdeling med ni barn under tre år og tre ansatte, en barnehagelærer og to assistenter. Jeg har valgt å gi barnehagelærer navnet Kristine. Kristine har lang erfaring fra arbeid som pedagogisk leder, og ble utdannet barnehagelærer på begynnelsen av 1980 tallet. Hun har jobbet som pedagogisk leder på denne avdelingen i over 20 år. Hun er også assisterende styrer i barnehagen. Det er to assistenter på avdelingen, som

jeg har valgt å kalle Kristian og Klara. Kristian har jobbet på avdelingen i fire år, mens Klara er ny på avdelingen denne høsten. Barna på avdelingen er fra ett til tre år, med hovedvekt på 2-3 år. Aldersfordelingen på barna er følgende under feltarbeidet. Alle navnene er av personvern hensyn fiktive navn.

Jens: 2:10⁷ år

Åsa 2: 9 år

Olav 2: 6 år

Emil 1 : 11år

Ask 1: 11år

Lea 1:11år

Maria 2 år

Ingeborg 1: 9 år

Ruth 1:1 år

3.2.3 Forskningstillatelse

Jeg var heldig som så raskt fant en barnehagelærer som var interessert i prosjektet, og at alle deltakerne samtykket til å delta. Jeg brukte likevel omtrent to måneder på denne fasen. Fordi jeg skulle bruke videoobservasjon og skulle lagre personidentifiserende opplysninger, måtte jeg både sette meg inn i hvordan dette kunne gjøres på en forskningsetisk riktig måte, og melde inn prosjektet til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Jeg måtte legge ved prosjektbeskrivelse, utkast til informasjonsskriv om prosjektet og samtykkeskjema til foreldrene og personalet på avdelingen. På dette tidspunktet leste jeg meg opp på metodelitteratur og bruk av observasjon og video som forskningsmetode. Samtidig lånte jeg et videokamera fra Høgskolen i Oslo og satte meg inn i hvordan det virket. I slutten av oktober fikk jeg brev om at prosjektet var godkjent av NSD, og da begynte prosessen med å forsøke å innhente informert, frivillig samtykke fra alle deltakerne i forskningsprosjektet. Barnehagelærer tilbød seg å informere de foresatte i ukebrevet, samt å levere ut informasjonsskriv og samtykkeskjema på barnas plasser. Underskrevne samtykker ble samlet inn av barnehagelærer og snart hadde hun fått inn samtykke fra alle de foresatte. Jeg avtalte samtidig å bli med på et avdelingsmøte for å presentere prosjektet og meg selv for resten av

⁷ Tallet til slutt står for antall måneder. Jens er 2 år og 10 måneder.

personalet på avdelingen. Etter noen dagers tenkepause fikk jeg samtykke fra hele personalet på avdelingen og jeg kunne sette i gang med feltarbeidet.

3.2.4 Feltarbeidet

Feltarbeidet ble gjennomført fra 3. november til 29. november 2016. I løpet av de fire ukene observerte jeg til sammen 10 ulike dager på avdelingen, jeg filmet til sammen 10 timer. Jeg valgte å observere hovedsakelig i barnehagens kjernetid, det vil si når hele personalet var på jobb. Jeg fant ut at tiden fra klokken halv ni til fram til klokken halv ett ville være en god tid å observere. Dette tidspunktet ble også anbefalt av barnehagelæreren. Da var hele personalet til stede, og det var stor sannsynlighet for at personalet deltok i den dramatiske leken med barna. I dette tidsrommet hadde jeg mulighet til å observere mange ulike aktiviteter og situasjoner: lekegrupper, utelek, innelek, samlingsstund, måltid og diverse overgangssituasjoner. Flere dager valgte jeg å bli på avdelingen lengere, fram til klokka tre. Kristine deltok ofte i lek med de barna som var våkne i dette tidsrommet. Jeg passet også på å ha dekket hele dagen fra barnehagen åpnet til den stengte i løpet av perioden, fordi jeg tenker at det var viktig å få oversikt over hele barnehagedagen.

3.2.5 Forskerrollen:

Mens jeg ventet på tilbakemelding fra NSD fikk jeg anledning til å komme på besøk på en annen småbarnsavdeling, for å prøve ut hvordan det var å være observatør, og for å gjøre meg noen erfaringer med hvordan min rolle som observatør skilte seg fra min vante rolle som pedagogisk leder i barnehagen. Etter denne prøveobservasjonen kjente jeg på hvor annerledes og uvant det var å bare skulle observere uten å delta, jeg opplevde det som ubehagelig å bare skulle sitte stille og se og ikke delta aktivt. I feltarbeidet ble videokameraet en hjelp for denne usikkerheten. Det ga meg noe å gjøre, jeg skulle ikke bare sitte der og passivt se på personalet og barna, men jeg skulle filme. Greve beskriver noe av det samme når hun skriver at ”kameraet hjalp meg med å finne en særegen rolle som observatør” (Greve, 2007, s 60).

Mitt første møte med avdelingen var da jeg ble invitert med på en teaterforestilling på avdelingen. Jeg kom i god tid før forestillingen og fikk mulighet til å bli litt kjent med og møte barna i en veldig positiv sammenheng. Et par uker senere var alt det formelle i orden og jeg hadde min første observasjonsdag på avdelingen. Jeg hadde på forhånd planlagt at jeg skulle bruke de første dagene på å bli litt kjent med barna og livet på avdelingen, slik blant

annet Corsaro (2003) og Greve (2007) anbefaler. Men forskerrollen ble til i møtet med menneskene på denne avdelingen, og jeg opplevde at personalet på avdelingen hadde en forventning om at jeg skulle observere. Kanskje fordi de hadde erfaringer fra deltakelse i forskningsprosjekt der forskeren kom inn i barnehagen og observerte med videokamera en dag, kanskje fordi jeg på personalmøtet hadde fortalt om min erfaring fra å prøve ut observasjon på en småbarnsavdeling, som gjorde at jeg visste at det ville kjennes som en utfordring å bare skulle observere. Jeg hadde fortalt at dette var en ny rolle for meg og at jeg ville måtte prøve meg frem. Uansett spurte barnehagelærer meg allerede første dagen om jeg ville filme henne og barna når de hadde lekegruppe. Jeg hadde da observert på avdelingen i litt over en time og lekt litt med barna både inne og ute, og hun vurderte det som at barna virket trygge på å ha meg der, og holdt på som vanlig, og at jeg derfor kunne prøve ut hvordan det var å filme. Jeg kom derfor raskere i gang med filmingen enn jeg hadde planlagt. Jeg filmet lekegruppen og barnehagelærer i samlingsstund rett etterpå. Jeg tenker at fordelene med det var at jeg raskt fikk etablert meg i rollen som filmende observatør. Flere av barna kom bort og ville se på videokameraet. Og vi snakket om at jeg skulle filme på avdelingen. Jeg opplevde at denne tilnærmingen fungerte godt. Men det må presiseres at jeg observerte resten av denne første dagen uten videokamera. Jeg etablerte meg i rollen som en annerledes voksen, og prøvde å være vennlig og smilende i møte med barna. Jeg svarte når de henvendte seg til meg, men tok lite initiativ. Jeg var mer deltakende under observasjonen når jeg ikke filmet. Som jeg kommer tilbake til i analysen var personalet på denne avdelingen veldig tilstede for barna og det var lite utenomsnakk mellom de voksne. Dette gjorde det kanskje lettere for meg å innta en rolle som passiv observatør, fordi de i liten grad henvendte seg til meg og jeg ikke ville avbryte dem. Jeg synes det er interessant i lys av voksenrollen hvordan barna raskt aksepterte min rolle som passiv observatør, og jeg oppfattet at de raskt ble vant til min tilstedeværelse. Det er det samme andre forskere har pekt på (Greve, 2007; Løkken, 2012). De ulike barna forholdt seg til meg på ulikt vis, og på tross av min passive rolle fikk jeg likevel en ulik relasjon til hver av barna, Emil var den som var mest opptatt av videokameraet og han kom ofte krypende opp på fanget for å se på videoskjermen. Jens var den som oftest henvendte seg til meg, og ville ha meg med i leken, han var den jeg lekte mest med. Ruth henvendte seg ofte til meg for å peke og vise frem ting, og jeg kunne da nikke bekreftende. Jeg snakket med personalet hver dag om hvordan de hadde opplevd at jeg var der, og jeg valgte også å komme med spontane uttrykk for mine tanker etter dagen. Jeg stilte også spørsmål når det var noen ledige stunder for det, og snakket om temaer jeg hadde lagt spesielt merke til den dagen.

3.2.6 Deltakende observasjon:

”Observasjon er en forskningsmetode som gjør forskeren i stand til systematisk å observere og notere personers atferd, handlinger og interaksjoner, ikke minst nonverbalt kroppsspråk” (Løkken, 2012, s. 97). Rollen som observatør kan knyttes opp til grader av observatørens deltakelse på en skala fra ikke-deltakende til fullt deltakende (Løkken, 2012, s. 97). Fullt deltakende observasjon kobler jeg til en sosialantropologisk etnografisk tradisjon, der forskeren prøver å sette seg inn i den andres perspektiv og en annen kultur gjennom å forsøke å delta på lik linje med og observere innenfra gjennom selv å delta og handle. I den andre enden av skalaen finner vi observasjon der forskeren ikke synes, for eksempel observasjon gjennom speilvindu.

Med referanse til Glesne⁸ beskriver Løkken (2012, s. 97) det som en skala fra mest observatør til mest deltaker. I mitt prosjekt vil jeg plassere meg som mest observatør, jeg satt aller mest stille i en utkant, og deltok i liten grad aktivt i barnehagens aktiviteter, jeg deltok for eksempel ikke i måltidene i barnehagen, men satt på sidelinjen. Jeg valgte denne observatørrollen fordi jeg skulle studere hvordan barnehagelærer deltok i lek på denne avdelingen, og jeg vurderte det som at min deltakelse i for eksempel lek med barna ville innvirke så mye på situasjonen at det ville være vanskelig å observere hvordan denne barnehagelæreren deltok i lek. Thagaard (2013, s. 79) anbefaler en slik observasjon fra sidelinjen dersom det er grunn til å tro at relasjonene eller situasjonene som studeres vil endre seg vesentlig gjennom forskerens deltakelse. Jeg tenker også at min deltakelse i lek kunne virke førende, og fortelle personalet om hvordan jeg synes det var best å leke. Min rolle som observatør var derfor mest på sidelinjen. I tillegg mener Thagaard (2013, s. 80) at observasjon på sidelinjen er særlig egnet i situasjoner som forskeren er kjent med fra tidligere. Jeg hadde allerede erfaring med å delta i den dramatiske leken, og var oppmerksom på hvordan dette oppleves for meg, jeg var derimot interessert i å undersøke hvordan de gjorde det på denne avdelingen, men kunne relatere det til dilemmaer som jeg tidligere hadde reflektert over. (Selv om jeg var lite deltakende under observasjonene, var jeg mer deltakende overfor barnehagelærer og ansatte når jeg var på pauserommet eller på kjøkkenet sammen med dem.) Dette er en vanlig form for observasjon i forskningen på barnehagens hverdagsliv. Innen barnehageforskningen brukes begrepet deltakende observasjon også om denne formen for observasjon (Greve, 2007; Løkken, 2012). Grunnen til at deltaker-begrepet fortsetter å være

⁸ Glesne, C. (2007). *Becoming qualitative researchers. An introduction*. Boston: Pearson Allyn & Bacon.

med kan knyttes til metodologiske refleksjoner, samt en markering av avstand fra direkte observasjon koblet til en mer positivistisk forskningsparadigme. Jeg er enig i refleksjonene som ligger bak en slik bruk av begrepet *deltakende observasjon*, men jeg mener at det hadde vært mer ryddig å finne et begrep som også markerte avstand til den formen for deltakende observasjon hvor det er et metodisk poeng at forskeren deltar aktivt.

Jeg er enig i de metodologiske refleksjonene og vitenskapsteoretiske begrunnelsen som ligger bak en påpekning av at observasjon i barnehagens hverdagsliv alltid innebærer deltakelse. Løkken (2012, s. 98) påpeker at selv om forskeren sitter stille og tilbaketrasket vil hun være en del av den sosiale settingen. Også som observatør er man tilstede og vil påvirke og samhandle underveis. Jeg var som jeg skrev over opptatt av å få en god relasjon med alle deltakerne, og at de skulle kjenne seg trygge på at jeg var der. Fra mitt vitenskapsteoretiske perspektiv vil observasjonene alltid bli tolket gjennom den som observerer. Hva forskeren observerer vil være avhengig av forskerens forforståelse. ”Observasjon som metode har også begrensninger, og den viktigste begrensningen er observatøren selv” (Greve, 2008, s. 65). Greve viser til at forskeren påvirker det som observeres. Hva forskeren legger merke til og observerer vil være preget av forskerens forforståelse, teori og vitenskapsteoretisk ståsted. Forskeren vil også påvirke de som observeres gjennom sin egen tilstedeværelse. Det kan være at de som blir observert oppfører seg annerledes fordi de vet at de blir observert. Jeg snakket med personalet at de bare skulle gjøre som de pleier, men noen kan bli forstyrret og stresset både av videokamera og meg som forsker, slik at de ikke gjør som de pleier å gjøre. De kan også prøve å gjøre det de tenker at jeg vil synes er det riktige.. Slik sett var det en fordel at jeg observerte i ti dager over en periode på en måned. I kvalitativ forskning kan dette knyttes til forskningens interne validitet (troverdighet), som blant annet handler om studien representerer virkeligheten (Johannessen, et.al, 2016, s. 232). En måte å vurdere validiteten på forskningen er om forskeren har vært i felten lenge nok til å kunne skille ut hva som er relevant informasjon og bli kjent med konteksten (Johannessen, et.al, 2016).

3.2.7 Videoobservasjon

Jeg valgte observasjon med videokamera fordi jeg mener at det var den beste måten å undersøke hvordan denne barnehagelæreren deltok i dramatisk lek med barna på denne avdelingen. ”Videoens store fortrinn er at den viser hva folk *gjør* i sosiale settinger” (Løkken, 2012, s. 106)” Ifølge Knoblauch et al. (2009) er videoobservasjon særlig egnet til å studere

samspill og interaksjon, noe jeg var særlig opptatt av. I en barnehagehverdag foregår det mye på en gang, samspill er også komplekst og de små tingene, som blikk, ansiktsuttrykk, bevegelser kan være vanskelig å få med seg. Fordelen med video er at det fanger opp det visuelle. ”Video gir større mulighet til å legge vekt på det visuelle, ikke bare på det verbale, og til å dokumentere sekvenser og koordinasjon av interaksjon over tid” (Løkken, 2012, s. 107)

Walsh et al. (2007, s. 51) anbefaler å tenke gjennom på forhånd hva en skal filme og hvor lenge. I bruk av video som observasjonsmetode er det viktig å balansere mellom å få tilstrekkelig data og samtidig ikke sitte igjen med en overveldende stor datamengde for analyse. Ut fra problemstillingen min, valgte jeg i likhet med Løkken (Løkken, 2012, s. 123) å være selektiv i filmingen, det vil si at jeg ikke filmet alt jeg observerte, men valgte å filme bestemte situasjoner, og slo av og på kamera gjennom observasjonsdagen. På forhånd hadde jeg bestemt meg for å følge Kristine i observasjonen og å filme når hun deltok i dramatisk lek med barna. Gjennom feltarbeidet holdt jeg på denne hovedstrategien, samtidig som virkeligheten på avdelingen og min begynnende analyse gjorde at jeg ble interessert i å filme andre situasjoner som jeg ikke hadde tenkt meg på forhånd. Det førte til at jeg filmet mange flere situasjoner enn jeg hadde planlagt. Jeg ser dette i tråd med en hermeneutisk metode, der min forståelse blir endret underveis i møtet med empirien, og jeg i møte med empirien endrer og utvider min forståelse, i mitt tilfelle av hva det å delta i dramatisk lek kan være, og hva det handler om. Allerede første dag jeg filmer blir jeg trukket mot å filme samlingsstunden og barnas lek i etterkant, og jeg åpner opp for at dette kan også kan tolkes som å delta i dramatisk lek. Andre ganger velger jeg å heller følge leken enn barnehagelæreren, for eksempel hvis barnehagelærer har startet en lek og trekker seg ut, følger jeg ikke barnehagelærer med kameraet, men leken og barna. Jeg ble også opptatt av å få filmet det jeg oppfattet kjennetegnet atmosfæren og holdningen til barn og lek på denne avdelingen, for eksempel ble jeg på et tidspunkt oppmerksom på hvordan de voksnes tilstedeværelse i øyeblikket kom til uttrykk under måltidet, og jeg bestemte meg da for å filme måltidet neste dag. Blikstad-Balas (2016) fremhever betydningen av å se de enkelte videoepisodene i kontekst, og at forskeren må reflektere over om det hun velger å filme er representativt for hverdagslivet, slik at deltakere kan kjenne seg igjen i det bildet som blir presentert, og slik at filmepisodene knyttes til konteksten. Johannessen et.al (2016, s. 232) skriver om hvordan det å se datamaterialet i konteksten også er viktig for på sikre validitet i forskningen. Knoblauch (2009, s. 71) foreslår

å bruke betegnelsen videografi, for på den måten å vise slektskapet til etnografi, at det er viktig å knytte videofilmene til den kulturelle konteksten.

Jeg observerte på avdelingen ved å sitte i utkanten, i tillegg til videoopptakene, og noterte i loggbok. Disse observasjonene, uformelle samtaler, formelt intervju ble viktige data for å sette filmene inn i en sammenheng. "Although video is an especially apt instrument for analyzing the details of action and interaction, a systemic collection of additional background information is also of crucial importance" (Knoblauch, Schnettler & Raab, 2009, s. 20). Det å bruke flere metoder kan øke forskningens troverdighet (Johannessen, 2016, s. 132). Jeg valgte å verken filme eller observere i stellesituasjoner eller under soving, da jeg vurderte dette som spesielt sårbare situasjoner for barna. Det var ikke viktig å filme akkurat disse situasjonene for å studere voksnes deltakelse i barns dramatiske lek. "Decisions on what to record, and how to record it is not neutral." (Walsh, et.al 2007, s. 43). Hva jeg valgte å filme ble preget av min problemstilling og forforståelse, samtidig ble jeg opptatt av og filmet også andre situasjoner enn jeg hadde sett for meg på forhånd, og jeg ble mer opptatt av helheten enn det jeg hadde tenkt.

I tillegg til å velge hvilke situasjoner som skulle filmes innebærer videoobservasjon mange valg i øyeblikket, det er hele tiden et valg om hva som skal være innenfor billedrammen. Walsh et.al (2007, s. 51) anbefaler å få med så mye som mulig i billedrammen, og å holde kamera mest mulig stille og unngå og zoome inn. Det handler om å få med mest mulig av konteksten og å unngå å filme bare en bestemt historie, men holde materialet mer åpent for alternative tolkninger og analyse i etterkant. Som jeg kommer videre inn på i analysen er det ikke sikkert at det jeg blir opptatt av i øyeblikket er det som blir relevant når jeg ser gjennom filmen på nytt.

Etter at jeg var ferdig med feltarbeidet fordelte de ti timene med video seg slik:

Lekegruppe: 2 dager med en varighet på ca 20 minutter hver gang. Til sammen 40, 5 minutter

Samlingsstund: 9 dager med en varighet på til sammen 90 minutter

Frilek med alle barna til stede: 9 dager med en varighet på 95,3 minutter

Lek i scenografien i etterkant: 5 dager med en varighet på 91,11 minutter

Innelek under soving: 2 dager med en varighet på 89 minutter

Utelek: 6 dager 87,2 minutter

Garderoben, ved av og påkledning: 5 dager 40,4 minutter

Måltidet: 4 dager 61,4 minutter

3.2.8 Videoteknisk

Jeg kom raskt frem til at det håndholdte videokameraet jeg hadde fått låne gjennom Høgskolen fungerte bra til mitt formål. I likhet med mange barnehageforskere valgte jeg et håndholdt videokamera, i stedet for kamera på stativ. Fordelen med det er muligheten til å kunne følge barn og voksne med kamera når de beveger seg rundt på avdelingen. I en hverdag med mye fart og bevegelse, ble dette viktig for meg. Jeg erfarte at kvaliteten på lyd og bilde var god nok. I likhet med Greve (2007, s. 61-62) mener jeg det var en fordel at kameraet hadde et display, slik at jeg også hadde mulighet til å følge med på det som skjedde andre steder i rommet mens jeg filmet. Jeg trengte ikke å bruke ekstra mikrofon for å få bra nok lyd verken ute eller inne. Den eneste gangen jeg opplevde at det til tider var dårlig lyd på opptaket, var når jeg filmet ute i regnværet under en paraply. Jeg passet også på å ha det tekniske i orden underveis slik at jeg alltid hadde et ekstra batteri og ekstra minnekort. Jeg kunne hatt nytte av en vidvinkellinse for å kunne få med mer i bildet, særlig når jeg filmet i et lite rom.

Jeg var nøye med å overføre videomaterialet til en ekstern harddisk, som jeg oppbevarte innelåst. Når jeg er ferdig med prosjektet skal alle personidentifiserende data slettes. Jeg brukte programmet *I-movie* til å spille gjennom videomaterialet, dette programmet gjorde det lett å få en oversikt over videomaterialet og da kunne jeg spille av så fort eller sakte jeg ville.

3.2.9 Logg

Jeg har skrevet logg underveis gjennom hele forskningsprosessen. I forbindelse med feltarbeidet skrev jeg logg hver dag. Her noterte jeg ned observasjoner, tanker og ideer fra feltarbeidet, hendelser som jeg ikke filmet, kontekst og observasjoner, uformelle samtaler med barnehagelærer, og også metodiske utfordringer. I loggen noterte jeg også begynnende analyser, hva som hadde vært spesielt interessant denne dagen, hva jeg ønsket å ha oppmerksomheten på neste dag. Loggen har fungert som en slags utvidet dagbok. Jeg har hatt med meg en notatbok over alt, i veska, ved nattbordet, på vei til barnehagen, på toget. Graue og Walsh (1998) kaller denne type logg for memos ”Memos; written notes to yourself about the thoughts you have about the data and your understanding about them” (Graue & Walsh,

1998 s. 163). Mange av disse notatene har jeg kunnet bruke videre. Loggen fra feltarbeidet ble viktig for den videre analysen, og mange av ideene fra de første dagene på avdelingen ble med videre.

3.2.10 Ukesbrev til foreldre fra barnehagelærer

Kristine lurte på om jeg var interessert i å lese ukesbrevene som hun sendte til foreldrene under observasjonsperioden. Jeg tenkte at det kunne være interessant, og disse ukesbrevene ble dermed en del av datamaterialet. Det var til sammen fem ukesbrev hvor Kristine beskrev livet på avdelingen for foreldrene, i flere av ukesbrevene beskriver Kristine barnas lek og de voksnes rolle. Jeg brukte disse dataene som et supplement til observasjoner og intervju. Hatch (2007, s. 238) definerer denne typen data for ”unobtrusive data”, det vil si data som er innsamlet uavhengig av forskerens tilstedeværelse.

3.2.11 Semistrukturert forskningsintervju:

Som et supplement til observasjon valgte jeg å gjøre et mer formelt intervju med barnehagelærer. Hatch (2007, s. 237) skiller mellom uformelle, formelle og standardiserte intervjuformer. Uformelle intervjuer er vanlige i observasjonsstudier, og består av uformelle samtaler i feltarbeidet. Jeg snakket uformelt med Kristine de dagene jeg var i barnehagen, og spurte om det jeg lurte på i de ledige stundene. Jeg gjennomførte i tillegg et mer formelt intervju. Dette intervjuet kan karakteriseres som et semistrukturert forskningsintervju, hvor temaene var planlagt på forhånd men med en åpenhet for at intervjuet blir til underveis. ”Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt. I forskningsintervjuet er tilnærmingen varsomt spørre og lytte orientert (...) Tema for intervjuet gies av intervjueren” (Kvale og Brinkman, 2015, s. 22). Intervjuet fant sted på barnehagens personalrom. Vi satt i hver vår sofa, med en båndopptaker på bordet. Intervjuet varte i 1 time og 12 minutter. Min intensjon med intervjuet var todelt. For det første var det viktig for meg å prøve å få tak i Kristines perspektiv, og hva som var viktig for henne i det pedagogiske arbeidet på avdelingen. Disse spørsmålene var formulert som åpne spørsmål, for eksempel; hva er viktig for deg i det pedagogiske arbeidet? Hvilke teorier, kurs eller bøker har vært viktige for din praksis? Hva legger du vekt på når du deltar i lek med barna? For det andre ble en stor del av intervjuet brukt til det jeg vil kalle refleksjoner og samtaler rundt mine observasjoner og begynnende analyse hvor jeg brakte inn episoder eller praksiser som jeg hadde observert, for eksempel dramatisering av eventyr i samlingsstund, fravær av ryddetid, det å si ja til barna.

”Det kvalitative forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. I intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter” (Kvale & Brinkman, 2015, s. 156). Ifølge Kvale og Brinkman (2015, s. 38) er kvaliteten på intervjuet blant annet avhengig av intervjuhåndverkerens ferdigheter og personlige dømmekraft. Det er også avhengig av intervjuerens evne til å skape en åpen stemning. Jeg mener at kvaliteten på intervjudataene også er avhengig av barnehagelærerens kompetanse, av hennes reflekterte forhold til praksis, hennes vilje til å dele sine tanker, og hennes åpenhet rundt dilemmaer fra hverdagslivet i barnehagen. Ifølge de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskapelig forskning, skal informantene ha mulighet til å korrigere misforståelser underveis, og jeg ser dette intervjuet og de uformelle samtalene underveis som måter å ha dialog underveis i forskningsprosjektet. Det kan også styrke forskningens troverdighet at

3.3 Transkripsjon og analyse

3.3.1 Transkripsjon av videomaterialet.

”Å transkribere betyr å transformere, å skifte fra en form til en annen” (Kvale & Brinkman, 2015, s. 205). Transkripsjon fra videofilm til skreven tekst er en komplisert prosess, og det vil innebære en reduksjon av virkeligheten (Blikstad-Balas, 2016, s. 8). Det er umulig å transkribere alt som skjer i bildet akkurat slik det skjer. Hvordan transkribere og hvor detaljert en skal transkribere, vil ifølge Kvale og Brinkmann (2015) variere etter hvordan transkripsjonen skal brukes videre i analysen, og det kan være lurt å spørre seg ”Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?” (Kvale & Brinkman, 2015, s. 212). Jeg skulle ikke gjøre en detaljanalyse, i form av lingvistisk analyse eller interaksjonsanalyse, jeg skrev derfor ikke ned detaljert alle bevegelser, bilde for bilde. Jeg skrev for eksempel at han reiste seg opp, men ikke hvordan han reiste seg opp, med å løfte det ene benet osv. Jeg valgte også litt ulik grad av detaljnivå på transkripsjonen etter hvordan den skulle brukes i analysen. De sekvensene som jeg analyserte med improvisasjonsteori var mest detaljerte, mens noen sekvenser som skulle illustrere en praksis var mindre detaljerte. Det var en komplisert prosess å skulle transkribere, og i likhet med Greve (2007, s. 65) oppdaget jeg snart at transkripsjonen innebar tolkning. I transkripsjonen har jeg forsøkt å beskrive handlingen slik at det skal være mulig for den som leser å forestille seg det som skjer. Jeg har valgt å skrive transkripsjonen som

løpende tekst og å ikke skille mellom verbale og kroppslig uttrykk i et skjema, men jeg har likevel vært oppmerksom på å få med den kroppslige kommunikasjonen.

Jeg syntes det var spesielt utfordrende å skulle transkribere når det på filmen skjedde mange ting på en gang, jeg valgte da å skrive ”samtidig” eller ”imens”, men det er vanskelig å fange denne samtidigheten og kompleksiteten på filmen over i det skriftlige. Mens jeg transkriberte videomaterialet ble jeg oppmerksom på hvor mye jeg ikke hadde fått med meg da jeg var i situasjonen og observerte. I et så komplekst miljø som barnehagehverdagen, hvor det skjer så mye på en gang, vil det ikke være mulig å få med seg alt på en gang. Og derfor er det interessant å bruke videoobservasjon, slik at en kan få med seg mer av det som skjer og på et mer detaljert nivå.

Jeg oppdaget også at selv om jeg hadde tenkt på at jeg ikke skulle zoome inn, men få med mest mulig i bildet, kunne jeg se ut fra filmen hvilket barn, voksen eller situasjon som hadde fanget min oppmerksomhet akkurat da. Da jeg transkriberte fant jeg også en tendens hos meg selv til å ha blitt opptatt av hendelser med mest bevegelse eller lyd/snakking. Noe som kan forklares med at det er en tendens vi mennesker har, oppmerksomheten blir trukket mot det som lager mest lyd eller bevegelse. For eksempel fant jeg dette da jeg transkriberte videoopptaket av barna som lekte i scenografien i etterkant av samlingsstunden. Da jeg transkriberte denne hendelsen ble det tydelig for meg at jeg ikke har vært oppmerksom på Ask mens jeg filmet. Han forsvinner flere ganger ut av bildet i filmen, og jeg ser av det at jeg har hatt oppmerksomheten på de andre barna, og særlig det som skjer ved broa og Bukkene Bruse, hvor det er mer fart og bevegelse. Dersom jeg ikke hadde filmet og transkribert denne hendelsen, hadde jeg nok ikke fått med meg det Ask gjør. Denne tendensen til å flytte kamera mot det som tar oppmerksomheten der da, er en kjent problemstilling, og Walsh et al. (2007) mener at det er en frustrasjon de fleste forskere vil kjenne seg igjen i ” The frustration of wanting to see what is off –camera” (Walsh et al. 2007, s. 45). Det kan også dreie seg om å ville se hva som kom før eller etter, eller et annet sted i rommet.

Under transkripsjonen blir min begrensede mulighet til å observere flere ting på en gang igjen bekreftet; når jeg skal skrive ned hva som skjer på filmen, klarer jeg ikke å følge og få skrevet om mer enn en person om gangen. Når det er mange barn i bildet, klarer jeg ikke transkribere alt på en gang, og jeg må velge et barn først, og deretter gå tilbake og se igjen og skrive hva et annet barn gjør, og hvert gjennomsyn avdekker på den måten stadig flere

detaljer og sammenhenger. Det var nesten som en eurekaopplevelse å oppdage hvordan de ulike barnas handlinger hang sammen og ble påvirket av hverandre på måter som jeg ikke ante før jeg transkriberte materialet. På denne måten ble jeg gjennom transkripsjonen oppmerksom på kompleksiteten, sammenhenger og detaljer i hendelsen på en helt annen måte, noe som ble viktig for den videre analysen. "Video can reveal unnoticed details of daily life (...) it can be viewed repeatedly, in slow motion, paused and so on" (Walsh, et.al. 2007, s. 45). Transkripsjon av videomaterialet var på den måten en tidkrevende, men nyttig og spennende prosess. Jeg valgte å transkribere som en hel tekst, og å ha fokus på barn og voksnes handlinger inkludert blikk, mimikk, lyder, ord, objekter og materialer.

Valg av hendelser for transkripsjon

Jeg så gjennom hele videomaterialet flere ganger, og deretter valgte jeg ut noen sekvenser som jeg transkriberte. Når en sekvens eller hendelse begynner og slutter er ikke alltid så enkelt å definere. Stort sett hadde jeg filmet lengre sekvenser, for eksempel under hele måltidet, hele lekegruppa, hele samlingsstunden og lek i etterkant frem til måltidet, hele garderobesituasjonen. Men som jeg kommer videre inn på i analysen var det glidende overganger på denne avdelingen, slik at for eksempel en brannmannlek kunne begynne inne, fortsette i garderoben og videre i uteleken. Leken kunne også fortsette dagen etter, eller uka etterpå. Ved et kort feltarbeid vil det alltid være noen sammenhenger som en går glipp av, det som har skjedd før eller kommer etter på, det som fortsetter et annet sted, eller utenfor kameraet (Greve, 2007). Men det at jeg som forsker observerte over et lengre tidsrom hver dag gjorde at jeg fikk med meg flere sammenhenger, og at jeg også ble oppmerksom på de lengre hendelsene og hvordan ulike hendelser hang sammen. Det utvidet min forståelse av når en hendelse begynner og slutter. I analysen utvider jeg ytterligere hva som kan regnes som en sekvens eller hendelse.

I første omgang valgte jeg å transkribere fire ulike situasjoner der barnehagelærer deltok i barns dramatiske lek, og å transkribere fra jeg begynte å filme til jeg sluttet å filme. Jeg valgte ut: en lekegruppe, en samlingsstund med lek i etterkant, en lengre utelek, og en lek i påkledningssituasjon i garderoben. Etter å ha transkribert disse fire hendelsene, og inspirert av datamaterialet, skrev jeg teorikapittelet. Med bakgrunn i teorikapittelet valgte jeg ut flere hendelser som jeg transkriberte ut fra at de var relevante for teorien: for eksempel måltidet, lek under sovetiden. Disse transkripsjonene skulle fungere som eksempler under en teoretisk kategori. Jeg valgte også å transkribere en lekegruppe og en samlingsstund til for å se om jeg

oppdaget noe nytt. Jeg så også gjennom hele videomaterialet flere ganger igjen for å forsikre meg om de utvalgte eksemplenes representativitet i forhold til liknende situasjoner i materialet. Det vil si at jeg ser det transkriberte eksempelet på samlingsstund som representativt for hvordan en samlingsstund foregikk på avdelingen mens jeg gjorde feltarbeid. Jeg opplevde i likhet med Løkken (2012, s. 105) at transkripsjonen var en viktig del av analysen. I presentasjon av de transkriberte episodene har jeg måttet kutte ned på lengden på transkripsjonen, og bare ha med tilstrekkelig materiale for at leseren skal kunne få et innblikk i empirien, men ikke for mye slik at det blir kjedelig å lese (Løkken, 2012).

3.3.2 Transkripsjon av intervjuet:

Det å transkribere fra muntlig til skriftlig tekst, var enklere enn å transkribere fra video, og også noe jeg hadde erfaring med fra tidligere. Men også her er det mange valg, jeg valgte å transkribere alle ordene som ble sagt av barnehagelæreren, men ikke pauser og lyder. Jeg valgte å beholde et muntlig språk i transkripsjonen. Forskere som selv transkriberer vil både bli mer kjent med materialet og begynne på tolkningen, samt bli oppmerksom på sin egen intervjustil (Kvale & Brinkman, 2015, s. 207). Jeg ble oppmerksom på alle mine bekræftende småord underveis i intervjuet. For å unngå at den transkriberte teksten skulle bli helt oppstykket, valgte jeg å ikke transkribere alle mine ”ja” og ”mmm”, underveis. Når jeg skrev sitater fra intervjuet inn i analysedelen, skrev jeg først inn alle sitatene som i transkripsjonen. Jeg valgte deretter å skrive om fra et muntlig til et mer skriftlig språk, og å kutte ut alle småord og gjentakelser i den endelige teksten. Kvale og Brinkman (2015, s. 213) ser dette som en etisk side ved presentasjon av intervjupersonenes utsagn. Det er fordi den muntlige formen kan virke forvirret og usammenhengende når den presenteres skriftlig, og at det er mer etisk overfor den intervjuede å skrive det om til et mer skriftlig språk.

3.3.3 Analyse:

”Rather than proceeding in a straight line, this process seems more appropriately described as a bowl of spaghetti- tangled and holistic” (Graue & Walsh, 1998, s. 159). Noe av grunnen til at det er vanskelig å beskrive analyseprosessen er at analysen kan sees som en integrert del av hele forskningsprosessen, og ikke noe som begynner etter transkripsjonen slik det er plassert i dette kapittelet. ”Analytisk oppmerksomhet er implisert i alle trinn i en forskningsprosess, i og med at vi hele veien forholder oss både perseptivt og refleksivt fortolkende til det vi observerer og det vi setter ord på om dette” (Løkken, 2012, s. 127) Det kan også være

vanskelig å identifisere hvor ideer kommer fra og i hvilken rekkefølge det dukket opp, jeg opplevde at ideene like gjerne kom midt på natten eller på vei til butikken. Jeg velger likevel å forsøke å oppsummere denne prosessen for å klargjøre hvordan jeg har gått fram, men jeg vil presisere at dette hele veien har være en prosess hvor jeg har beveget meg frem og tilbake mellom del og helhet, mellom forforståelse og forståelse, mellom empiri og teori, som i en hermeneutisk spiral (Gadamer, 2003).

Oversikt over analyseprosessen:

- Analyse under og i etterkant av observasjonene- i logg eller memos
- Se gjennom alt videomaterialet flere ganger. Lage en temaoversikt over innholdet
- Skrive ned ideer og assosiasjoner.
- Transkripsjon av intervju med barnehagelærer. Lese gjennom transkripsjonen og skrive inn assosiasjoner og ideer.
- Transkripsjon av utvalgte sekvenser fra videomaterialet,
- lese gjennom ukebrevene – lage et dokument med utvalgte sitater
- Lage en oversikt over viktige temaer og hendelser fra empirien,
- Lesing av teori hele veien
- Utpøving av analyse av to lekesekvenser ved hjelp av improvisasjonsteori
- Fordypning i improvisasjonsteori. Skrivning av teorikapittelet.
- Sortering av datamaterialet under de ulike kategoriene for improvisasjon, transkribering av flere sekvenser fra videomaterialet.

3.3.4 En hermeneutisk analyseprosess.

Den hermeneutiske sirkelen handler i denne oppgaven om flere sirkler eller spiraler. Den første hermeneutiske sirkelen i analysen relaterer seg til forholdet mellom del og helhet, mellom hendelse og kontekst. ”Analysis then means not only considering interactive situations but also the larger social context” (Knoblauch, 2009, s. 81). Jeg begynte med et ønske om å studere samspillet mellom barn og voksne i dramatisk lek, en liten del av et helhetlig hverdagsliv i barnehagen. Men allerede første dagen i feltarbeidet ble jeg oppmerksom på at dette samspillet ikke kunne forståes løsrevet fra helheten, hvordan de enkelte hendelsene var en del av en større helhet som både handlet om holdninger til barn og lek, og organisering av dagen. Jeg valgte derfor å inkludere flere deler underveis. Dette ser jeg

som i tråd med det Gullestad (1994) kaller en prosesstilmærming, der oppmerksomheten flyttes til hele sammenhengen den enkelte delen inngår i.

Den andre hermeneutiske spiralen handler om forståelse og forforståelse, og slik jeg ser det forholdet mellom teori og empiri, og mellom meg som forsker og livet på avdelingen. Ifølge Gadamer (1960/2012) er det viktig å stille seg åpen for den andre, eller i forskningen å stille seg åpen for empirien ”Den som vil forstå en tekst, er tvert imot åpen for å la den si ham noe. Derfor må en hermeneutisk skolert bevissthet på forhånd vær mottakelig for tekstens annerledeshet” (Gadamer, 1960/2012, s. 306). I analysen var det viktig for meg å ta utgangspunkt i empirien, første del av analysen jobbet jeg derfor mer induktivt gjennom å identifisere temaer og kategorier ut fra datamaterialet, og når jeg etter hvert landet på en teori var det viktig for meg at den kunne romme de temaene jeg hadde identifisert som interessante ut fra empirien. Jeg så også for meg å måtte kombinere ulike teorier. På den måten prøvde jeg å unngå at den hermeneutiske sirkelen blir en ond sirkel, hvor vi bare får bekreftet det vi allerede vet, eller bare ser det som passer inn i en på forhånd bestemt teori. ”Den hermeneutiske oppgaven består i at vi ikke tildekker denne spenningen i en naiv tilpasning, men utfolder den på en bevisst måte” (Gadamer, 1960/2012, s. 345) I denne forbindelse refererer Gadamer til Heidegger ” å ikke la innfall og folkelige begreper på forhånd bestemme den forutgående besittelsen, det forutgående synet, og det forutgående grepet, men å sikre det vitenskapelige temaet gjennom å utarbeide for-strukturen ut fra sakene selv” (Gadamer, 1960/2012, s. 303).

Jeg var på forhånd interessert i forholdet mellom lek og teater og tidligere forskning på voksen deltakelse i barnas dramatiske lek. I mitt tilfelle mener jeg at det var så mye interessant i empirien, i hverdagslivet og det pedagogiske arbeidet, og i improvisasjonsteori fant jeg en åpning for å kunne beskrive dette på en systematisk måte, samtidig som jeg tenkte at improvisasjonsteori kunne åpne opp for å se noe nytt. Jeg var nysgjerrig på hvordan møtet mellom teori og empiri ville bli.

Det første forsøket jeg gjorde på å ha et improvisasjonsperspektiv på empirien, var å velge ut to transkriberte lekhendelser, som jeg prøvde å beskrive ved hjelp av improvisasjonsteori. Jeg opplevde at dette var spennende, og jeg valgte å forsøke meg videre med improvisasjonsteori. Jeg leste mer teori, og skrev utkast til et teorkapittel hvor jeg definerte noen kategorier for improvisasjon, med empirien i tankene. Etter dette gikk jeg tilbake til hele datamaterialet;

videofilmene, transkripsjon av intervjuet, feltloggen, ukebrevene og tidligere notater. Jeg ser det som at jeg da jobbet mer deduktivt. Teorien ble da et verktøy til å velge ut, sortere og systematisk skrive om empirien på en måte som var relevant for problemstillingen min. Jeg tok da utgangspunkt i kategoriene for improvisasjon, og fant eksempler fra ulike deler av empirien under hver kategori.

Graue og Walsh (1998, s. 163) mener at det kan være fruktbart å skille mellom eksterne og interne koder (temaer/kategorier) i analysen. Med eksterne koder mener de koder med utgangspunkt i teori og med interne koder mener de koder med utgangspunkt i empirien. Jeg har prøvd å vise hvordan min analyse har innebåret begge disse prosessene. Denne dobbeltprosessen kan beskrives som abduksjon: ”Induktion utgår från empiri og deduktion från teorin. Abduktionen utgår från empiriske fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska förförställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen. Under forskningsprocessen sker således en alternering mellan (tidlegare) teori och empiri, varvid båda succesivt omtolkas i skenet av varandra” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56). I likhet med Alvesson og Sköldberg mener jeg at abduksjon kan være en god beskrivelse på forholdet mellom teori og empiri i min forskningsprosess. Her blir også forforståelsens betydning for den analytiske prosessen vektlagt. ”Vi glider med andra ord fram och tillbaka mellan den ”gamla” aspekt som leggas på texten i form av förförståelse, och den nya förståelsen. Frågor om helheten alterneras också med frågor om delerna, och dessa båda får korsbefrukta varandra. Forskningsproblemet kommer därmed att transformeras under processens gång, samtidigt som denna kommer att inverka på såväl ”fakta” som tolkningsmönster” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 207).

I et fortolkende paradigme finnes det ikke bare en sannhet, men flere mulige fortolkninger. En teori vil kaste lys over en bestemt side ved empirien, og kan få fram noe vi ikke hadde tenkt på før. Samtidig opplevde jeg at det pedagogiske arbeidet på denne avdelingen på mange måter var unikt, for eksempel brøt de med noen vanlige måter å organisere dagen på, som jeg tror at enhver forsker med bakgrunn fra norsk barnehage, ville blitt oppmerksom på i møte med denne empirien, uansett forskerens teoretiske ståsted og forforståelse. Et eksempel på dette er fravær av ryddetid. Med mitt forskningsspørsmål ble det vesentlige hvordan fravær av ryddetid fikk betydning for barns muligheter til dramatisk lek, og for voksen deltakelse i leken. Med et annet forskningsspørsmål kan jeg se for meg at denne praksisen kunne blitt

tolket annerledes. Dette kan illustrere hvordan kunnskap blir til ”mellom det et videoopptak utstråler og forskerens performative oppmerksomhet på dette” (Løkken, 2012, s. 104).

Da jeg skulle skrive analysedelen var jeg usikker på hvordan jeg skulle organisere fremstillingen. Jeg hadde begynt analysen i to forskjellige ender. I den ene enden hadde jeg begynt med eksempler som jeg hadde analysert ved hjelp av improvisasjonsteori, i den andre enden hadde jeg begynt med kategoriene og funnet eksempler fra datamaterialet. I fremstillingen måtte bestemme meg for en tilnærming. Dersom jeg skulle ta utgangspunkt i eksemplene, og analysere de med improvisasjonskategoriene, opplevde jeg at det ville være vanskelig å inkludere all den kontekstuelle informasjonen som ble skrevet frem når jeg tok utgangspunkt i improvisasjonskategoriene. Derfor valgte jeg til slutt å begynne med kategoriene for improvisasjon og komme med eksempler fra datamaterialet under hver kategori. Da kunne analysen av enkelttekstemplene passe inn under den ene kategorien. Jeg mener jeg har fått en rikere analyse ved å begynne i begge ender. Jeg opplevde at jeg på den måten kunne møte dilemmaet med videoanalyse som Knobaluch et. al (2009, s. 14) peker på: ”how to find the balance between microanalyses and overview over the whole datacorpus”

3.4 Etiske utfordringer

Hele veien er mitt arbeid gjort med respekt for barna og personalet på avdelingen. Det har vært viktig å skape gode relasjoner både til barna og de voksne, og å møte de med gjensidighet og respekt.

Ettersom jeg valgte en mer passiv observatørrolle, ville jeg ikke være til noe ekstra hjelp på avdelingen, slik jeg kunne ha vært som deltakende observatør. Det ble viktig for meg å virke minst mulig forstyrrende, og ikke ta de voksnes oppmerksomhet. Dersom jeg skulle ha stilt spørsmål underveis, ville det trolig ha forstyrret personalets tilstedeværelse for barna. Jeg ville gjerne vise den samme respekten for barna og personalet ved ikke å bryte inn. Jeg valgte derfor å ikke spørre personalet underveis, annet enn når de var alene uten barna, og en kort oppsummering av dagen før jeg dro hjem. Jeg valgte også å ha pause sammen med personalet på pauserommet, og være der den tiden barna sov fordi det da var bedre tid til uformelle samtaler.

I tilbakemeldingen på prosjektet fra NSD fikk jeg beskjed om å gjøre noen endringer i utkastet til informasjon om prosjektet til deltakerne. Det gikk på betydningen av at

deltakelsen i forskningsprosjektet skulle være reelt frivillig. For foreldrene innebar det å få en beskrivelse av et alternativt opplegg for de som valgte å ikke delta, og for de ansatte innebar det at de skulle levere samtykkeskjemaene direkte til meg og ikke til pedagogisk leder på avdelingen. Jeg gjennomførte begge disse endringene for at det skulle være reelt frivillig. Når det gjelder barna er det vanskelig å få informert samtykke, og her var det viktig å føle seg fram og være aktivt på oppmerksom på deres reaksjoner på å bli filmet.

Ifølge de forskningsetiske retningslinjene skal forskningen ikke være til belastning for de involverte, tolkningen av dette skal være vid og inkluderer også at det ikke skal føre til ubehag i hverdagen. Det fremheves at barn har et særlig behov for beskyttelse (NESH, 2016). Kristine syntes det var en fordel at feltarbeidet var først i november, og ikke helt i begynnelsen av barnehageåret. Fordelen med det er at barna har blitt trygge på avdelingen, og at det da er lettere for dem at det kommer inn en helt ny voksenperson. Etter mitt syn var det viktig at barna ble trygge på meg, de første dagene brukte jeg derfor tid på å bli kjent med barna, og jeg mener at jeg etter hvert fikk en god relasjon til barna i gruppa.

Jeg var spent på hvordan de ville synes det var å bli filmet. I det informerte samtykket jeg hadde fått, kom det fram at deltakerne kunne trekke seg når som helst og si fra hvis det var situasjoner de ikke ønsket å bli filmet, og de kunne få slettet film hvis de ønsket det. Deltakelse i prosjektet skal være frivillig hele veien. Under hele perioden prøvde jeg å være oppmerksom på både barn og voksnes reaksjoner på å bli filmet og observert. Jeg var også nøye med å snakke med personalet underveis. I begynnelsen spurte jeg om det var greit at jeg filmet i den enkelte situasjonen, og jeg spurte hvordan de opplevde å bli filmet på slutten av dagen. Kristine uttrykte både på forhånd, underveis og i etterkant at hun var komfortabel med å bli filmet. Assistentene uttrykte mer usikkerhet i forkant, og jeg var derfor ekstra oppmerksom på deres reaksjoner underveis. Etter kort tid uttrykte de positivitet til filmingen. I ettertid har jeg tenkt på at det er lett for å bli så glad for at det går bra, at en overser tegn på situasjoner som noen synes det er ubehagelig. Som forsker vil en gjerne at alle skal synes det går fint å bli filmet, så jeg tenker at man lett kan overse noen tegn fordi det er enklere å ikke se. Samtidig kjenner en jo ikke personalet så godt, så det kan være vanskelig å tolke hva et kroppsspråk betyr. Når det gjelder barna er det ikke så lett for de å si fra, det er spesielt utfordrende med de yngste barna, og jeg var derfor spesielt oppmerksom på om de uttrykte ubehag over å bli filmet. Ingen av barna gav tydelige signaler om at de ikke ønsket å bli filmet, og jeg kunne ikke se at de synes det var ubehagelig. I likhet med Greve (2007) tok jeg

utgangspunkt i meg selv og hvilke situasjoner jeg ikke ville likt å bli filmet, for eksempel hvis barnet ble veldig lei seg, da valgte jeg å skru av kameraet, og heller notere i loggen. I tillegg til egne refleksjoner snakket jeg også med Kristine underveis om hvordan hun tolket barnas reaksjoner og allerede etter første dagen sa hun at det så ut som barna hadde blitt veldig fort trygge på at jeg var der. Vi snakket også sammen etter den første dagen med filming, og hun sa at hun tolket det på samme måte som meg, at barna syntes det var greit å bli filmet. Den første dagen jeg filmet spurte jeg også de eldste om jeg kunne få filme.

Det er også en annen forskjell på å observere med og uten videokamera som jeg synes er interessant. I likhet med Løkken (2012, s. 141) opplevde jeg videokameraet som noe jeg kunne gjemme meg bak, så jeg på en måte ikke synes, mens for de som blir filmet er det motsatt, kameraet tydeliggjør observasjonen og de blir på en måte dobbelt så mye sett, både her og nå av forskeren og i etterkant på filmen. Det kjentes mindre ubehagelig å gjemme meg bak og holde på med videokameraet enn den følelsen jeg fikk ved bare å observere direkte, hvor jeg kjente mer på ubehaget ved å observere en annen. Kanskje kan videokameraet på den måte være et hinder for å oppfatte ubehaget eller det etiske dilemmaet som er knyttet til det å observere?

Det har vært viktig for meg å se barn og voksne som likeverdige medmennesker gjennom hele prosessen. I de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2016) legges det vekt på respekt for menneskeverd i utviklingen av problemstilling og gjennomføringen av prosjektet. Jeg har valgt å gå tett på en barnehagelærer og en avdeling, og rent etisk var det da viktig for meg å ikke ha en kritisk agenda. Selv om barnehagen, personalet og barna er anonymisert, vet jo de som jobber der, og foreldrene og kanskje andre de har snakket med hvilken barnehage det dreier seg om, og jeg tenker at det er vanskelig etisk å skulle gå inn med et veldig kritisk utgangspunkt når en studerer en så liten enhet. Det betyr ikke at jeg har prøvd å pynte på virkeligheten på avdelingen, eller bare skrive om det som er rosenrødt. Det har også vært viktig rent forskningsetisk og med tanke på forskningens validitet å være tro mot datamaterialet, og gjennom valg av eksempler og i beskrivelse av avdelingen har jeg hele veien prøvd å være tro mot hverdagslivet på denne avdelingen. Det hverdagslivet som jeg i det neste kapittelet skal beskrive, analysere og drøfte i samspill med teorien.

4. Analyse og drøfting

I analysen møtes teorien og empirien. Som jeg beskrev i metodedelen har analysen vært en hermeneutisk prosess som har foregått hele veien og over tid. I det følgende kapittelet vil jeg presentere empirien og hvordan den kan forstås i lys av improvisasjonsteori. Som jeg skrev i metodedelen har jeg i denne presentasjonen valgt å ta utgangspunkt i fem ulike kategoriene for improvisasjon og komme med eksempler under hver kategori. De fleste eksemplene kunne også vært plassert under andre kategorier, og noen av eksemplene kommer jeg også tilbake til under flere kategorier. Slike kategoriseringer av virkeligheten vil alltid være en reduksjon av kompleksiteten og de glidende overgangene som preger virkeligheten. Samtidig opplever jeg at det å beskrive hvordan personalet deltar i den dramatiske leken gjennom de ulike kategoriene, kan få fram hvordan det å delta og å improvisere ikke er enkelt, men er sammensatt av mange ulike deler som virker sammen.

Kjennetegn ved improvisasjon: 5 kategorier

I analysedelen har jeg valgt å ta utgangspunkt i de samme kjennetegnene for improvisasjon som jeg beskrev i teoridelen. Jeg har valgt å presentere de i en annen rekkefølge. I teoridelen var rekkefølgen valgt med tanke på at det skulle være en best mulig presentasjon av hva improvisasjon er. I dette kapittelet er rekkefølgen valgt for å gi en best mulig beskrivelse av hvordan personalet improviserer og deltar i den dramatiske leken på denne avdelingen. De fem kategoriene er altså de samme, i en annen rekkefølge:

- Ja-og
- Tilstedeværelse i øyeblikket
- Å planlegge
- Ferdigheter
- Å skape noe nytt

I analysen presenterer jeg underveis utvalgte eksempler fra videomaterialet mitt. De er valgt ut med tanke på at de skal være representative for praksis på denne avdelingen, dersom en kommer til barnehagen en hvilken som helst dag vil en trolig kjenne seg igjen. I tillegg til eksempler fra videomaterialet bruker jeg underveis sitater fra intervju med barnehagelærer Kristine, utdrag fra ukebrev og feltlogg. Jeg har valgt å markere utdrag fra datamaterialet ved å sette det i kursiv. Sitater fra intervju og ukebrev er markert som sitater enten med innrykk

eller hermetegn. Ved lengere utdrag har jeg valgt å skrive hvilken type datamateriale det er hentet fra for eksempel Video: Lengere sitater fra intervjuet med Kristine markerer jeg med Kristine:.

4.1 Ja- og

Jeg har valgt å begynne med improvisasjonens nøkkelhandlinger, det som jeg i teorikapitlet oppsummerte med ja-og. Det handler om å lytte til, ta imot og bekrefte den andres tilbud, og å bygge videre på og utvide med et tilbud tilbake (Sverdrup & Myrstad, 2011). Dette kapitlet er delt inn i inn i tre hoveddeler. I den første delen holder jeg meg til det å si Ja-, og knytter det til å lytte til barna og holdninger til barn som et likeverdig subjekt (Bae, 2009, Johansson, 2013). I den neste delen bruker jeg Ja-og som en inngang til å analysere samspillet mellom barn og voksne i dramatisk lek (Lobman, 2003). I den tredje delen tar jeg utgangspunkt i en mer utvidet forståelse av Ja-og, og hvordan barnehagelærerens dramatiske lek eller dramatisering kan sees på som et tilbud til barna som det er opp til barna om de vil si Ja-og til, og hvordan personalet sier Ja-og til barnas forslag (Sverdrup & Myrstad, 2011).

4.1.1 Ja- Holdninger til barn

I dette kapitlet beskriver jeg holdningen til barn på denne avdelingen. Jeg har valgt å trekke frem eksempler to hendelser fra videomaterialet som ikke handler om personalets deltakelse lek, nettopp for å understreke at holdningen til barn som likeverdig subjekt er noe jeg finner går igjen som en grunnholdning på denne avdelingen, og ikke bare en holdning når de deltar i lek.

Jeg tenker at improvisasjonens nøkkelhandlinger kan assosieres med en teknikk, det å si Ja-. Jeg har derfor valgt å åpne analysedelen med et kapittel om holdninger til barn, for å understreke at jeg mener det det handler om mye mer enn en teknikk. Holdninger til barn kan sees som det mest grunnleggende i pedagogisk arbeid (Greve & Kristensen, 2015, s 152). Det er også en forutsetning for improvisasjon, improvisasjon krever en gjensidighet i samspillet som forutsetter å ta den andre på alvor (Sverdrup & Myrstad, 2011, s. 187). Det å si ja til den andre i improvisasjon betyr å bekrefte den andres innspill. Inspirert av Sverdrup og Myrstad (2011) kobler jeg i teorikapitlet det å si Ja- i improvisasjon til det Bae (2004) har oppsummert som romslige samspillsmønstre og det Johansson (2013) har valgt å kalle samspillende atmosfære. Begge disse teoriene legger vekt på at anerkjennende samspill handler om noe mer enn et kommunikasjonsverktøy eller teknikk, men dypest sett om syn på

barn og holdninger til barn: det å møte barnet som subjekt, og ta barnet på alvor som samspillspartner. Bae (2004, s 246) problematiserer det å skulle se romslige samspillsmønstre som en kommunikasjonsteknikk som det går an å lære seg, og understøtter betydningen av at det er koblet til holdninger og grunnleggende verdisyn. Hun mener at et fokus på teknikken og det å gjøre det riktige, kan komme i veien for hva det virkelig handler om, nemlig tilstedeværelse og en åpen lyttende holdning til barnet (Bae, 2009, s. 19). Det samme vil jeg hevde er tilfellet i improvisasjon. Det å si ja til den andre i improvisasjon innebærer som i romslige samspillsmønstre å lytte til den andre og å ta imot det den andre formidler med forståelse og velvillig fortolkning (Sverdrup & Myrstad, 2011). Det handler om å prøve å forstå barnas perspektiv og å sjekke om man har forstått gjennom å gjenta det barnet sier eller gjør. Denne gjensidigheten i samspillet, det å møte barnet som et subjekt er ikke bare noe den voksne kan slå på når hun skal delta i dramatisk lek med barna, men en grunnholdning som går igjen i samspillet mellom barn og personalet på denne avdelingen.

Jeg hadde ikke tenkt til å skrive om måltidet, ikke om påkledning i garderoben, trengte ikke å filme bleieskift. Jeg så for meg at jeg skulle skrive om personalets deltakelse i lek. Med bakgrunn i tidligere forskning (Bae, 2012) og egen erfaring hadde jeg en forventning om at lek også kunne oppstå i andre situasjoner enn det som var satt av til å leke, jeg valgte derfor å observere og filme også i overgangssituasjonene. Men jeg hadde ikke forventet at jeg skulle bruke eksempler på samspill som ikke var dramatisk lek i analysen. Men jeg opplevde at det var i rutinesituasjonene og overgangene personalets holdning til barn ble aller mest tydelig for meg. Det at holdningen går igjen kan knyttes til det Johannson (2013) fant i sin forskning på samspill mellom voksne og barn i ulike barnehager. Dersom barnehagene var kjennetegnet av en samspillende atmosfære gikk det igjen gjennom hele dagen, også i stressede situasjoner. Jeg opplever at det å si Ja- til barna, det lytte til og bekrefte barna, er en grunnholdning på denne avdelingen, en holdning som holder seg gjennom hele dagen, også i stressende situasjoner. En slik potensielt stressende situasjon er overgangen mellom inne og ute; garderobesituasjonen. Mens jeg filmet i garderoben var det en situasjon som jeg festet meg ved, det ble som et bilde på hvordan Kristine møter barna og tar dem på alvor. Jeg har derfor valgt å starte med dette lille eksempelet.

Eksempel: Vottene

Video: Kristine reiser seg opp og ser etter vottene i hylla til Lea. "Der var vottene til Lea", sier Kristine. "Vil du ha sånne votter, Lea?" Kristine tar fram et par tynne, rosa votter og

holder dem fram for Lea. "Nei" sier Lea og rister på hodet. "Nei" sier Kristine og henter et annet par fra hylla "Vil du ha de store vottene, sånn?" "Nei", sier Lea, "Nei" sier Kristine. "Denne" sier Lea og peker på hylla. Kristine tar ned begge votteparene fra hylla og holder dem fram for Lea: "Den? Den?" "Nei, nei" sier Lea og rister på hodet. "Nei", sier Kristine, "tenkte du på enda noen?"

Jeg har valgt dette eksempelet fordi jeg synes det illustrerer hvordan Kristine lytter og tar barnas intensjoner på alvor. "Tenkte du på enda noen?", spør Kristine. Hun prøver virkelig å finne ut hva Lea mener og tar som utgangspunkt at Lea har en grunn til at hun ikke vil ha de to parene hun allerede har funnet frem, og sammen med Lea finner hun ut av det. Det viser seg at Lea har enda et par votter som ikke lå på plassen akkurat da, og som hun gjerne vil ha på seg. Kristine tar seg tid til å prøve å finne ut hva Lea mener. Dette har hun beskrevet i intervjuet som det å lete etter barnas intensjoner. Kristine forteller i intervjuet: *"Det aller viktigste er å være sammen med barn på en respektfull måte. Og å prøve å finne ut hva som er deres intensjoner."* Votteeksempelet får stå som et representativt eksempel på hvordan barna møtes av de voksne på denne avdelingen.

Det kan være utfordrende nok å lytte til og ta et enkelt barn på alvor, men som Bae (2009, s. 18) påpeker, er samspillet mellom barn og voksne i barnehagehverdagen kjennetegnet av det hun kaller krevende samspillkontekster. Med bakgrunn i sitt datamateriale finner hun at samspill i barnehagen preges av flerpersonsdialoger, det vil si at det er mange barn og voksne på en gang. Samspillet foregår også ofte i raskt tempo og med hyppige skift i innholdet (Bae, 2009, s. 17). Dette er forhold som kan gjøre det ekstra utfordrende å skulle møte hvert barn. Jeg har valgt ut et eksempel til fra garderoben, som jeg synes illustrerer hvordan Kristine lytter, ser og bekrefter flere ulike barn og deres innspill på en gang, med et improvisasjonsblikk sier Kristine Ja- til de ulike barnas innspill (Sverdrup & Myrstad, 2011).

Eksempel: Ulldress og solbriller

Video: Kristine sitter på gulvet midt i garderoben med Olav på fanget. "Vil du ta opp glidelåsen", sier Kristine til Olav. Jens kommer gående og kaster ulldressen sin opp i lufta. "Se der kommer den, bra Jens." "Yes" sier Kristine til Olav som nå er ferdig med å dra opp glidelåsen; "Da kan du hente støvlene dine", han løper av gårde. Kristine flytter en gåvogn som står i veien, og ser på Ruth som sitter på gulvet og har tatt på seg et par solbriller; Kristine ler og ser på Ruth "Oj, Oj, ble det mørkt?" "Kan du hjelpe meg" sier Jens som

holder på å slå ut et lekestellebord bak Kristine. Kristine tar tak i stellebordet, mens hun fortsetter og le og se på Ruth "Skal vi sjå", sier hun og får slått ut stellebordet. Olav kommer tilbake med støvlene og setter seg på Kristines fang "Bra Olav, du fant dine støvler, du. Du fant dine støvler."

Det kommer ikke så godt fram i eksempelet, men alt dette forgår nesten samtidig og overlappende. Kristine ser og bekrefter mange barns innspill på en gang. I feltnotatene etter episoden som dette eksempelet er tatt ut fra, skriver jeg:

Logg: I garderoben; jeg legger merke til hvordan alle barna bekreftes på det de gjør, hun klarer å se og møte hvert enkelt barn selv om det er mange barn og mye som skjer på en gang.

Det å lytte til og bekrefte det barna gjør er noe som går igjen som en rød tråd i arbeidet på avdelingen, også i overgangssituasjonene (Johansson, 2013). Det innebærer ikke bare å lytte til og se barnas verbale uttrykk, men også blick og kroppslige innspill. Som Ruth som sitter på gulvet med solbriller på nesa. Dette eksempelet får også fram Kristines velvillige tolkning av barnas innspill. Bae (2009, s. 19) finner at det som kjennetegner åpne samspillsmønstre er å lytte til barna, og å ta imot det barna kommer med forståelse og tolke det velvillig. I dette eksempelet finner jeg denne velvillige fortolkningen blant annet når Jens kaster ulldressen sin opp i luften, og Kristine sier "se der kommer den, bra Jens". Det samme gjelder når hun leter etter Leas votter. Hun tenker ikke at Lea er vanskelig som ikke vil ha på seg noen av vottene sine, men at hun kanskje mener enda noen votter.

Jeg har trukket fram disse eksemplene for å vise en grunnholdning på denne avdelingen som handler om å lytte og prøve å forstå barnas intensjoner, noe som også er grunnleggende i improvisasjon. Denne grunnholdningen som går igjen i barnehagedagen, vil også gå igjen som en rød tråd gjennom alle eksemplene i dette analysekapittelet og være en av forutsetningene for at personalet kan delta i leken på en måte som inspirerer til mer lek. I det neste kapittelet vil jeg analysere samspillet mellom personalet og barn i dramatisk lek.

4.1.2 Ja- og- samspill mellom voksne og barn i dramatisk lek

I dette kapitlet vil jeg undersøke hvordan Ja-og kan være en inngang til å beskrive og analysere samspillet mellom barn og voksne i dramatisk lek. Denne delen er inspirert av Lobman (2003; 2006) som har analysert samspillet mellom voksne og barn i lek ved hjelp av improvisasjonens nøkkelhandlinger. Det første eksemplet er fra lek i en overgangssituasjon, mens det andre eksemplet er fra en lekegruppe.

I det første eksempelet på samspillet mellom barn og voksne i lek velger jeg å bli i garderoben. Underveis i feltarbeidet ble det tydelig for meg at barna leker overalt og i alle situasjoner og like mye i overgangssituasjonene. Bae (2012, s. 33) beskriver hvordan hun gjennom ulike observasjonsstudier i barnehagen har blitt fasinert av at barna plutselig begynner på en lek, og kommer i et lekemodus gjennom å late som om, og at det like gjerne kan skje under måltidet, eller i garderoben som i den tiden som er satt av til lek. ”Gjennom å late som om har barn det moro og skaper seg handlingsrom i rutinesituasjoner” (Bae, 2012, s. 38). Eksempelet jeg har valgt viser Kristine som deltar i lek med barna samtidig som hun holder på å kle på et barn.

Eksempel: Den varme grøten

Video: Kristine sitter på gulvet i garderoben med Lea på fanget og hjelper henne på med uteklærne. Jens står ved lekekomfyren og rører i en liten gryte. ”Så deilig”, sier Kristine til Jens borte ved gryta. ”Jeg lager grøt” sier han. Åsa kommer trillende inn med dukkevogna. ”Nå blir det grøt å få, Åsa”, sier Kristine. Åsa setter seg ved lekebordet, Jens kommer bort til henne med grøtkjelen, han rekker grøtsleiva mot Åsa, hun smaker på grøten og gjør smattelyder med munnen. Lea og Kristine ser på. Så kommer Jens med grøtsleiva bort til Kristine, hun smaker på. ”Aua, Aua”, sier Lea fra fanget. ”Det var varmt! Det var varm grøt” sier Kristine mens hun tar seg til munnen med store øyne. Hun drar opp glidelåsen på dressen Lea. (Video)

Når den voksne kommer med et innspill i leken bør det ifølge Lobman (2006, s. 457) bygge videre på det som allerede har skjedd og det barna har spilt inn. Når Åsa kommer inn i rommet bygger Kristine videre på Jens sitt innspill og sier til Åsa ”Nå blir det grøt å få”. Når hun smaker på grøten og later som den er varm, bygger hun videre på Leas ”Aua, Aua.” Dette

er et eksempel på at Kristine lytter til og bekrefter barnas innspill samtidig som hun tilfører noe nytt. Det nye utvider og bygger videre på det som allerede er. Kristine sier Ja- og: Ja-, jeg smaker, -og den var varm. I dette eksempelet kommer det også fram at det å improvisere med en barnegruppe kan innebære å lytte til og bygge videre på de ulike barnas innspill på en gang.

Etter at den voksne har kommet med et innspill, understreker Lobman (2006, s. 467) at det er viktig at det er opp til barna hva de vil gjøre videre med det. For at det skal være plass til barnas reaksjon på den voksnes innspill, er det viktig at den voksne tar seg tid til å vente og se hvordan barna reagerer, vente ut barnas videre initiativ og om barnet sier ja til innspillet. Dersom den voksne bare kjører videre på med sin egen ide, vil hun kunne blokkere for barnas innspill, og kunne overkjøre barna, og med et improvisasjonsblikk vil det ikke fungere. Johnston (1979, s. 94, 97) beskriver at det kan handle om å ønske å få sin egen ide igjennom, og dermed sier nei til den andres ide, en blokkering er også alt som hindrer improvisasjonen fra å utvikle seg, eller å overse eller ikke ta hensyn til den andres innspill. Det samme blir hvis den voksne bare følger barna, da overlates alt ansvar for fremgang i improvisasjonen til den andre, og det blir ikke en gjensidighet i improvisasjonen eller samspillet (Loban, 2006, s. 463). Tilbake til leken i garderoben mener jeg at Kristine både bekrefter, spiller videre på og utvider i samspillet med barna, og at hun også lar det være åpent hva barna vil gjøre med innspillet. Når Kristine har kommet med innspillet ”*nå blir det grøt å få*” er det åpent hva barna vil gjøre videre med det. Her ser det ut som at Åsa og Jens sier Ja-og til Kristines innspill og bygger videre på det i sin lek, Åsa velger å sette seg ved bordet og Jens serverer henne grøt som hun smaker på.

Gjennom å analysere samspillet mellom voksne og barn ved hjelp av improvisasjon finner Lobman (2003, s. 140) at improvisasjon åpner for muligheten for at voksne kan samspille med barna på en måte som bevarer lekens spontanitet. Og her mener Lobman (2003, s. 132) at improvisasjon kan vise vei for en måte å samspille og delta som er mer kompleks enn det å følge barnet i leken eller være en lekeleder. Det åpner opp for at den voksne kan komme med forslag som tar leken i en ny retning, forutsatt at dette forslaget bygger videre på det barna har spilt inn, og at det er åpent om og hvordan barna vil bruke dette videre.

Eksempel: Lekegruppe

I det forrige eksempelet analyserte jeg samspillet i lek som oppstod spontant i garderoben under påkledning. Jeg har valgt å også ta med et eksempel på samspill mellom voksne og barn i dramatisk lek i lekegruppe. På avdelingen har de faste lekegrupper en dag i uken. Barnehagelærer Kristine har fast lekegruppe med tre barn, Jens, Olav og Åse. Da går de inn mens de andre er ute og har satt av omtrent en halv time til å leke sammen. I dag har de lekegruppe på et eget rom i barnehagen. Jeg har valgt å ta med et lekegruppe-eksempel fordi jeg tenker at det er en litt annerledes situasjon der barn og voksne kan fordype seg i en lek over tid.

Video: Rommet er som en liten gymsal med matter på gulvet og en ribbevegg. I det ene hjørnet av rommet står det et klatrestativ med en sklie, og et lite hus under. Barna løper rett bort til klatrestativet, klatrer opp og sklir ned. Kristine kommer inn i rommet med noen tøydyr og stoffer under armen. Hun ser på barna og legger det hun har med seg i viduskarmen. Hun går bort til klatrestativet. Olav tar henne i handa Olav: ”Kom igjen da”. Kristine klatrer opp den lille stigen, Olav hjelper henne opp fra toppen, ved å dytte og dra henne opp. Han smiler og hopper opp og ned. ”Åhh det er ganske tungt. Det er ikke så lett for en hel rev å komme seg opp her” sier Kristine mens hun setter seg til rette på sklia. Nå er alle barna er på toppen sammen med henne. Hun sklir ned mens hun sier ”ojsann”. Barna ser på henne med et stort forventningsfullt smil.

Jeg stopper litt ved dette smilet. Dette smilet har jeg sett flere ganger når den voksne blir med på leken. Det er vanskelig å beskrive, men det er glitrende øyne og begeistret smil når den voksne viser at hun er med på leken eller fiksjonen. Det er et smil fylt med forventning og glede. Olav viser også glede og iver med å hoppe opp og ned med kroppen. Glede over at den voksne er med? I lys av improvisasjonens nøkkelhandlinger kan dette forventningsfulle smilet sees på som et ja til den voksnes innspill, en bekreftelse på at hun kan være med på leken. Jeg har funnet flere eksempler på dette forventningsfulle smilet i datamaterialet. Jeg tar med et eksempel fra feltnotatene:

Logg: Jens er med Kristine og rydde opp etter måltidet, de andre barna sover. De to går sammen fra avdelingen og til kjøkkenet, Kristine rydder og vasker. Jens bærer på en liten lekekopp med en skje oppi. Jens rører oppi koppen og rekker frem skjea til Kristine ”Vil du ha is?” spør han og ser opp på Kristine mens han smiler forventningsfullt. Smilet går over i latter og hopping når Kristine smaker på isen og sier ”mmmm, så godt”. Jens fortsetter å

tilby Kristine is flere ganger og er like forventningsfull hver gang, og like fornøyd når hun smaker på isen.

Jeg ser dette som en bekreftelse på at barna mange ganger synes det er verdifullt og setter pris på at den voksne deltar i leken. Det kan også sees på som en spenning knyttet til hva den voksne kommer til å gjøre med det tilbudet barnet har kommet med.

I eksempelet over fra lekegruppa deltar Kristine fysisk i leken sammen med barna, hun klatrer opp på klatrestativet og sklir ned sklia. Det kan sees på som en fysisk og kroppslig måte å si Ja- til barnas tilbud på, som kan samsvare godt med de yngste barnas kroppslige uttryksmåte. Det samme gjentar seg litt senere når barna legger seg ned på gulvet, og Kristine legger seg ned sammen med dem. Det er et fysisk og kroppslig Ja- fra Kristine. I intervjuet utdyper Kristine dette:

Kristine: Men det å speile dem, altså gjøre det de gjør. En sånn liten fysisk bevegelse eller no. Det merker de veldig fort, at det er en eller annen slags sånn type lekespråk. At man viser at man er interessert. Og det kan være bitte små bevegelser egentlig, men at, og noen smiler tilbake da, og man merker at da er det noe.

Å gjenta det den andre gjør eller sier kan være en måte å anerkjenne den andre på og å si Ja- til den andre. Jeg har observert det samme hos to barn som liker å leke sammen, her er et utdrag fra videomaterialet samspillet mellom to gutter:

Video: Emil tar tak i håndtaket på den røde dukkevogna, og vipper på vogna. Ask tar godt tak i håndtaket på den andre røde vogna som står ved siden av og vipper på vogna. Emil løfter det ene benet bakover, mens han sier jaaaa, Ask løfter sitt ben bakover og sier jaaaa.

Nå har jeg sett på hvordan barna og Kristine sier Ja- til hverandre, gjennom å lytte til og bekrefte hverandre. Nå går jeg videre til Ja- og, hvordan de bygger videre på hverandres forslag, og utvider og kommer med et forslag tilbake.

Fortsettelse på eksempel lekegruppe :

Video: "Ha, ha", sier Kristine med en dypere stemme. "Klarer ikke ta meg", sier Jens." Ikke ta meg , ikke ta meg", sier Åsa mens hun klatrer opp på sklia. Jens sklir ned og klatrer opp i

ribbeveggen. Olav går frem og tilbake på gulvet og sier "store, store". "Hva tenker du på, Olav" spør Kristine. "Store bukkene bruse" sier Olav. "Store bukkene bruse", sier Kristine. "Jeg klatrer opp" sier Jens fra øverst i ribbeveggen." Ja, du klatrer opp" , sier Kristine. "Tripp trapp" sier Olav mens han balanserer på noen puter på gulvet. "Klarer ikke ta meg", sier Åsa fra øverst på sklia. "Kanskje jeg ikke klarer å komme opp der?" sier Kristine og ser på Åsa, "det skal jeg jammen prøve".

I lys av improvisasjonens nøkkelhandlinger (Lobman, 2006) kan Kristines "Ha, Ha" sees på som et tilbud til barna som bygger videre på den fysiske løpe og skli-leken som er i gang, men som utvider det med et nytt element. Alle barna sier umiddelbart ja- til forslaget og kommer med innspill til videre handling, de utvider "Ha, Ha"-forslaget til Kristine på hver sin måte. Dette kan tolkes som om det er mange tilbud på en gang, Jens klatrer opp i ribbeveggen, Olav snakker om Bukkene Bruse, og Kristine ser og bekrefter alle barnas tilbud, men velger å gå videre på Åsa sitt tilbud om "klarer ikke ta meg". Kristine sier Ja- til alle, men Ja-og til Åsa, og improvisasjonen fortsetter videre i den retningen, og de andre barna blir med på det. I intervjuet forteller Kristine hvordan hun liker denne Ja-og frem og tilbake bedvegelsen "For det er det som er det morsomme med å leke at man gjør noe, også får man et svar, også gjør de noe, også svarer jeg. Den turtakingen."

I intervjuet spør jeg Kristine hva hun gjør når hun leker med barn, hun svarer:

Det jeg har lært meg å stole på er at man behøver ikke gjøre noe hele tiden. At man venter ut barns initiativ. For jeg tror en del voksne synes det er vanskelig for de tror man må finne på noe, og være så morsom og finne på morsomme forslag og sånn. Men at man bare kan vente og se.

Dette likner på det som Johnstone (1979) peker på som en vanlig hindring i improvisasjon, det å bli opptatt av å prestere, å finne på morsomme innspill, og ta seg bra ut, og at vi da mister det å være til stede i øyeblikket og lytte til den andre.

Kristine er også åpen for at barna kan si nei, og at hun når hun leker med barna hele tiden må prøve seg frem og vente på hvordan barna tar imot hennes innspill, og prøve seg frem. I intervjuet reflekterer hun rundt at noen ganger blir hennes innspill for voldsomme: "Noen ganger kan det bli for mye av det gode, hvis man banker for hardt på og noen sitter inni der, at det blir for skummelt. Man må kjenne seg litt fram."

I ”Ha, Ha”- eksempelet er det mange innspill på en gang. Et improvisasjonsblikk kan få fram at det i en barnegruppe alltid vil være flere innspill, både kroppslige og verbale. Det å improvisere i dramatisk lek vil derfor innebære valg underveis. Det kan også handle om hvilke innspill en klarer å oppfatte og få med seg. Myrstad og Sverdrup (2011, s. 153) trekker fram at det er viktig å reflektere rundt og bli oppmerksom på hvem man følger og hvilke forslag man følger opp, og at det kan være en tendens til at de stille forslagene eller de forlagene som ikke fenger barnehagelæreren blir oversett. Kristine reflekterer også over hvor viktig det er at personalgruppen snakker sammen om hvem de følger:

Kristine: Også er det nødvendig å løfte seg litt opp og se på hva det er man driver med, hvem det er man følger? Og det er jo egentlig litt skremmende synes jeg, hvor lett det er å følge. Altså det er en god ting det med å følge og improvisere. Samtidig som det er lett å overse noen da. Fordi det er så lett å gjøre ting man blir bekreftet på selv. Sånn at det er noe å være obs på det tror jeg nok.

I intervjuet reflekterer Kristine rundt at hun synes det er lettere å samspille med og følge Jens sine innspill. Hun synes at det er lettere å oppfatte hans innspill fordi han er tydeligere i sitt uttrykk, og har et godt utviklet verbalspråk som gjør at han er lett å forstå. Hun finner det vanskeligere å oppfatte Olavs innspill fordi hun ofte synes det er vanskelig å skjønne hva han sier og hva han vil. I intervjuet sier hun om Olav: ”Da blir det utydelig hvilke intensjoner han har. Eller hva han gjerne vil. Det tar for lang tid for meg å skjønne det noen ganger, og da går toget imens. For det blir mye tyngre å leke når det blir mye; mente du sånn eller sånn? Du får ikke den dynamikken eller drivet.” Her kommer Kristine inn på et dilemma i deltakelse i lek med barn. Lobman (2006, s. 464) beskriver at det er ekstra utfordrende å improvisere med barn som kommer med vage og uklare innspill, og at det krever at pedagogen tar seg tid til å prøve å forstå og spille noe tilbake med det lille du har å gå ut fra. Kristine beskriver at det kan være noen som personalet synes det er lettere å leke med, når en får det drivet som hun sier, og får noe tilbake, og at det kan bety at andre barn kan bli oversett. Samtidig trekker Kristine frem at det er her noe av kraften ligger som kan gjøre at det blir en morsom lek som flere kan være med på, og at det er disse barna man kanskje kan lære av og hente inspirasjon fra. Hun sier i intervjuet: ”Samtidig er det der noe av kraften ligger, når det er en som er tydelig og den får noe tilbake, så skjer det noe. Som gjør at det virker attraktivt for andre å bli med også.” Her sier hun noe om at når en lek er i gang mellom en barn og en voksen, kan det

inspirere de andre barna til å bli med på leken. Ja-og får dermed frem at det å delta i den dramatiske leken innebærer mange valg underveis.

4.1.3 Utvidet forståelse av ja-og

Under feltarbeidet ble jeg veldig fascinert av en hendelse som gjentok seg hver dag, og som jeg valgte å filme selv om den ikke egentlig passet inn med det som da var problemstillingen, nemlig samlingsstunden og leken i etterkant. Da jeg leste om en utvidet forståelse av Ja-og hos Sverdrup og Myrstad (2011) fant jeg en åpning for at improvisasjonsteori også kunne være en inngang til å analysere denne hendelsen. I dette kapittelet vil jeg bruke en utvidet forståelse av Ja-og, og hvordan personalet deltar i den dramatiske leken over tid. Jeg begynner med et eksempel fra dramatisering i samlingsstunden og barnas lek i etterkant. Jeg ser på samlingsstunden som et forslag og undersøker hvordan barna tar imot og utvider det forslaget videre. Mot slutten av kapittelet kommer jeg inn på dilemma med en utvidet form for improvisasjon.

Sverdrup og Myrstad (2011, s. 151) viser til at improvisasjon ikke bare kan beskrive samspillet mellom voksne og barn, men også det de har valgt å kalle en utvidet betydning av improvisasjonens ja-og; improvisasjon over et tema over tid. I intervjuet beskriver Kristine en liknende frem og tilbake bevegelse over tid hvor barnas initiativ følges opp og bekreftes, men også utvides. Og at andre ganger kommer de voksne med et tilbud, som det er opp til barna å ta imot og bygge videre på i sin lek. Kristine forteller i intervjuet:

Kristine: Det å ha tillitt til deres egen agenda, og følge den. Da trenger ikke jeg gjøre noe særlig annet enn å støtte opp om det de vil. Jeg tenker det er det beste vi kan gjøre. Så er det selvsagt det å by på noe annet. Det er alltid en avveining, hva jeg skal bringe inn som ikke de vet om enda. Det må være en blanding av det. Men hva de gjør med det jeg bringer inn, det er det de som bestemmer. Den balansen der er veldig interessant, synes jeg.

Dette kan passe med det å se på dramatisk lek som en improvisert hendelse, der rommet er forberedt men det deretter er åpent hva som skal skje (Hovik, 2014, Fischer-Lichte, 2008). I eksempelet jeg nå skal beskrive begynner hendelsen med at barnehagelæreren dramatiserer en kjent historie, med noen ekstra karakterer. I et utvidet syn på improvisasjon kan dette sees

som et tilbud som det er opp til barna å improvisere videre på. Etter dramatiseringen blir både figurene og scenografien værende utover dagen, sånn at det er fritt for barna å bruke det som de vil i sin dramatiske lek. Det åpner opp for en praksis hvor både barn og voksne er deltakere og bidragsytere i den dramatiske leken/hendelsen/prosessen.

Alle dagene jeg var i barnehagen var det samlingsstund og i samlingsstunden dramatiserte en voksen en historie eller et eventyr for barna. Mens jeg var der spilte de voksne selv roller, eller de brukte hanskedukker, stangdukker, men aller mest bordteater. De brukte det samme eventyret over tid. I tillegg til eventyret var det to figurer som ofte var med i samlingsstunden; den lille musa som liker kongler og nøtter og den lille frosken som ofte setter seg fast i en rot.

Eksempel: Bukkene Bruse og musa

Video: Det er tid for samlingsstund. I dag er det bordspill. Kristine henter frem stoffer i grønt og blått som hun legger over noen puter. Hun finner fram flere ting. En bro av tre, et blått stoff som kan være vann. En mus som bor i en fargerik boks med lokk på står på den ene siden av broen. Hun finner frem en lysslynge og rammer det hele inn med den. Barna setter seg etter hvert i madrasshjørnet som de pleier, med kroppene vendt mot Kristine og det som skal skje. Kristine åpner musehuset, og lar musa titte fram fra huset sitt og sier med musestemme mens hun ser på musa "Pip, pip. Hei. Nå er jeg så sulten igjen, jeg må finne meg litt mat. Er det noe mat for muser her?" "Der, ja, der" roper flere av barna. "Er det? Jaaa! Ja, da kan jeg klatre ut, skal vi se. Der ja, kongle til meg" Musa tar de små labbene rundt kongla og lukter på den "aaah, det lukter skikkelig godt. Men det var en kongle som falt ned, jeg må finne den." Musa hopper ned på gulvet, henter kongla som ligger der og kommer opp igjen, "Sååå, da putter jeg den inni huset mitt, og Plopp sann" sier musa og slipper kongla oppi huset. "Også der" sier Jens og peker på en annen kongle. "Og så må jeg hente den" sier musa og går mot kongla. Plutselig stopper musa, kikker opp og sier "Oj, sann, jeg hører noen, det kommer noen her, hm" En liten lekebukk kommer trippende bort til musa. "Mæææ, mæææ" sier bukken. "Oj" sier musa Hvem er du? "Jeg er den minste bukkene Bruse" sier bukken med bukkestemmen sin, "og jeg skal til seters og gjøre meg fet".

Bukkene kommer etter tur for å hilse på musa. Etter det tar musa med seg den siste konglen og går inn i huset sitt. Bukkene går over broa og møter trollet som i eventyret, og det slutter som det pleier med at den største bukken stanger trollet ned i fossen, og bukkene går til setra og gjør seg fete. "Snipp snapp snute så var eventyret ute" sier Kristine

(...)

”Også finne frosken” sier Jens. Kristine går for å finne frosken, mens hun spør ”Hva gjør frosken da?” ”Kvak, kvak” sier et barn. Kristine: ”Skal han sette seg fast, er det sånn?” Hun henter frosken som sitter oppi en liten tøyboks, og plasserer den ved siden av trollet i bunnen av fossen. ”Eller skal han bare: Kvaagak, i alle dager!! Et troll utafør huset mitt”. Historien ender med at frosken hjelper trollet på plass under broa igjen.

Barna reiser seg fra plassene sine. Et barn går rett forbi eventyrscenografien og ut på badet for å vaske seg, minstemann Ruth blir båret ut på badet. Alle de andre barna setter seg sammen med Kristine rundt scenografien og finner seg noe leke med, en kongle, en nøtt, to bukker, et troll, frosken i huset, musa; det er nok til alle. Og musematen blir puttet i musehuset mens de sier ”plopp”. ”Plopp” gjentar Kristine. ”Tripp, trapp, trapp” sier Ingeborg mens hun holder bukken i hånda og tripper den over broa. Etter tur går barna for å vaske hendene og noen av de som er ferdige kommer tilbake til leken. Til slutt kommer tralla med maten inn og alle barna setter seg ved bordet for å spise.

Når de er ferdige med å spise går noen av barna tilbake til musa, frosken og bukkene, for de er fortsatt på samme sted, og er ikke ryddet bort. Personalet rydder bord og begynner og skifte bleier.

Emil og Lea setter seg ned på gulvet. ”Kvakk, kvakk” sier Emil. Lea tar froskehuset og åpner det. Lea tar frosken ut av huset og sier ”ogakk, ogakk”, så putter hun frosken tilbake til huset igjen. Emil ser og tar på lyspærene, ”yyys, yyys” sier han. Så ser han musehuset og tar av lokket. ”Hmm” sier han, og setter det på igjen. Lea tar tak i lokket, tar det av, tar ut musa og legger den på gulvet. Så snur hun boksen opp ned så alle kongler og nøtter faller ut. Emil tar opp musa fra gulvet. Lea setter fra seg musehuset på andre siden av seg. Emil har musa i den ene handa og tar en kongle med den andre handa og går rundt Lea for å putte kongla oppi musehuset. Han holder musa med begge hender og kommer tilbake. Han beveger musa opp og ned mens han sier ”ni-ni-ni-nja” med pipestemme. Han legger fra seg musa og plukker opp to nye kongler og går mot musehuset igjen. Imens har Ask kommet til, han tar opp musa, holder rundt musa og får den til å plukke opp en kongle med musearmene sine ”Kongle” sier han.

Leken fortsetter videre i 20 minutter og flere barn kommer til.

Hendelsen begynner med at barnehagelæreren dramatiserer en kjent historie, med noen ekstra karakterer. I et utvidet syn på improvisasjon kan dette sees som et tilbud som det er opp til barna å improvisere videre på. Etter dramatiseringen blir både figurene og scenografien værende utover dagen, slik at det er fritt for barna å bruke det som de vil i sin dramatiske lek. Det åpner opp for en praksis hvor både barn og voksne er deltakere og bidragsyttere i den dramatiske leken over tid.

Jeg ser denne overordnede frem og tilbake bevegelsen, som det å komme med et tilbud til barna og se hva barna gjør med det. Dramatiseringen i samlingsstunden kan på denne måten sees på som begynnelsen på en dramatisk lek, eller som første tilbud i en improvisasjon, som begynnelsen på en hendelse, som er åpen for barna å si Ja-og til, eller ikke. Det er ikke slik at barna blir delt inn i grupper som skal leke Bukkene Bruse i etterkant, men det er åpent for barna om de blir med på det og hva og hvordan de vil leke der.

Når barna leker i scenografien etter måltidet ser det for meg ut som om de blir oppslukt av sin egen utforskning av historien, hver og en blir etterhvert fordypet i sin egen lek, med figurene fra eventyret. Kristine sier i intervjuet: *”For jeg tenker de har jo sikkert ganske ulikt utbytte av det. Det er ulike ting de liker og fasineres ved, men det er såpass variert at det er flere muligheter i det samme.”* Emil blir for eksempel opptatt med å samle kongler og nøtter som han putter oppi musehuset. Jeg ser det som at han sier Ja-og til Kristines dramatisering. Han bygger videre på et element fra historien og utforsker det videre og tilfører noe nytt. Han begynner med musa, at musa putter kongler og nøtter i huset sitt, men legger etter hvert fra seg musa og konsentrerer seg om å samle kongler og nøtter oppi musehuset selv.

Emil inspireres underveis av Leas handlinger. Det at Lea er der, og heller ut alle konglene og nøttene og plasserer musehuset på andre siden av seg gjør kanskje at det er akkurat nøttene og konglene og musa han blir opptatt av. Nøttene og konglene er allerede i lek av Lea. Barna bygger ikke bare videre på Kristines dramatisering, men barna sier også ja til, og bygger videre på hverandre, ved å behandle den andres handlinger som innspill, og ta det som oppstår underveis med inn i leken. De skaper en lek i øyeblikket, og inkluderer det som skjer her og nå, og blir inspirert av hverandre. Når Emil legger fra seg musa, plukker Ask den opp.

Jeg legger merke til at Ask holder musa akkurat som Kristine, og samler kongler og nøtter med de små musearmene godt rundt kongla. Hva han tenker når han hopper opp og ned med

musa og samler kongler, går ikke an å vite gjennom observasjon, det ser ut som han leker videre på Kristines historie, han sier Ja-og til Kristines innspill. Det gjelder også Olav som leker seg konsentrert gjennom bukkene Bruse- historien, og Lea som etter hvert finner på noe nytt med bukkene, og gjemmer de under broa. Wolf har i sin forskning funnet ut at det ser ut til at de lekene som allerede er i lek virker tiltrekkende på barna ”Det kan virke som om lekemateriell og objekter som er tatt i bruk, satt i bevegelse og gitt liv gjennom lekende handling, er mer attraktive for små barn enn objekter som ikke er i lek” (Wolf, 2014, s. 50). Dette ser ut til å stemme med at de figurene som akkurat har blitt lekt med av Kristine, virker å være så attraktive for barna.

Gjennom å analysere dette som en hendelse over tid, og følge det som skjer på et sted blir det altså tydelig at barna leker videre på Kristines dramatisering. Men de tar også inn og spiller videre på det de andre barna gjør og alle små tilfeldigheter som skjer underveis. Det illustrerer for meg det spontane ved den dramatiske leken, hvordan denne leken oppstår her og nå og i øyeblikket. Et eksempel på det er når Lea løfter på broa og en kongle faller ned til foten av fossen. Det ser ut som at Olav assosierer kongla med frosken, han finner trollet og løfter opp kongla og trollet mens han sier ”han stanga deg”. Et annet eksempel er når Lea strekker seg mot bukkene som Olav holder. Hun lener seg på puta og faller nedi en sprekk, og da faller en nøtt, hun blir interessert i den nøtta som faller akkurat da, og tar den opp, og når hun legger den fra seg er det Ask som plukker den opp med den lille musa si. Her ser vi hvordan barna blir inspirert av det konkrete de har rundt deg og det som skjer her og nå. De improviserer med det de andre bringer inn, og i dyp konsentrasjon. Her kommer det frem at barna også inspireres av hverandre, og noen ganger blir de stående å bare kikke på et annen barns lek. Mange av barna bruker språket aktivt. Trolig hadde ingenting av dette hendt hvis ikke Kristine hadde dramatisert denne historien og latt barna fått leke i etterkant. Et utvidet perspektiv på ja-og betyr at Kristine er nysgjerrig på hva barna gjør med det hun spiller inn. Hun lar det være åpent hva barna vil gjøre der. Det er ikke noen riktig eller gale måter å leke i etterkant av dramatiseringen. Det er opp til barna hva de vil gjøre videre (Lobman, 2006).

Dersom vi strekker dette over enda lengere tid, kan en se at det er en improvisasjon over et tema over tid. Det ikke bare er Kristine som spiller noe inn til barna, som barna bekrefter og utvider, andre ganger er det Kristine som sier Ja –og til barna og det de spiller inn. Bukkene Bruse ble valgt som historie fordi barna var opptatt av Bukkene Bruse i leken sin. Kristine

skriver i ukebrevet: *"Vi har hatt eventyret om trollene fra Heddalskogen i samlingsstund. Samtidig merker vi på leken at noen av barna er veldig opptatt av eventyret om Bukkene Bruse. Det er stadig Tripp, trapp både med figurer og med egen kropp. Derfor har vi vekslet litt mellom de to eventyrene."* Det begynner med at barna er opptatt av Bukkene Bruse-historien. Kristine og Kristian fortsetter å dramatisere eventyret i dagene som kommer. Og det kommer stadig inn nye elementer, når det nærmer seg jul møter Bukkene for eksempel to nisser på andre siden av broa. Barna fortsetter å leke videre i scenografien de andre dagene, og fordi barna er så opptatt av Bukkene Bruse forsetter de lenge med denne historien. En utvidet forståelse av Ja- og kan kanskje være en måte å balansere mellom barnas og personalets initiativer.

Når jeg spør Kristine hva hun tenker er den viktigste delen av jobben i barnehagen trekker hun fram barnas initiativer:

Kristine: Ja, å få fram initiativene deres. Prøve å gi rom for initiativene, sånn at de har mulighet til å følge initiativene sine. Det tror jeg er det viktigste av alt. Når de først har blitt kjent og slapper av, sånn at de tør å komme frem. Lage vilkår så de kommer frem med initiativene sine og lysten sin.

Denne respekten for barnas initiativ og lyst, det barna skaper og tar initiativ til her og nå ser jeg som en kontrast til det å skulle ha barna til å leke noe spesielt, eller å skulle lære barna noe bestemt. Kristine sier videre:

Kristine: Får du til det, så får du barnas motor som drar det. For hvis det blir for mye initiert av oss, så blir det så veldig avhengig av... man gjør seg selv så viktig. Og det har kanskje vært litt for mye før. Men det der å få fram driven deres, det har jeg stor tro på. For da blir det mye mer kraft i det de gjør.

Jeg ser det som at et utvidet syn på Ja-og kan være en måte å få i gang barnas initiativer og motor, som Kristine sier. Det å begynne på noe, å komme med et forslag og se hva barna gjør videre med det. Men også det å si ja- og til deres initiativ, å bli med på det som barna tar initiativ til. Jeg mener at barnas motor kan forstås i lys av Gadamer's (1960/2012) teori om lek. Når barnas motor er i gang er barna kanskje inne i lekens frem og tilbakebevegelse

(Gadamer, 1960/2012, s.134). Det å la barna få følge initiativene kan også bety og ikke stoppe motoren når den er i gang, å la barna få fortsette.

4.2 Å planlegge

Det å være åpen for det som kan skje og ikke styre barnas lek inn i bestemte spor betyr ikke at det ikke kreves både planlegging, forberedelse og organisering for den spontane leken. Improvisasjon kan handle om å være forberedt, men å kunne avvike fra planen, eller å planlegge for improvisasjon (Alterhaug, 2006). Johnson Christie og Wardle (2005) beskriver at det er viktig å gi tid og rom til leken, og at det kan innebære både at det settes av tid til lek i planene, og at tiden brukes bedre gjennom å ha fleksible planer. I Olofssons (1997) aksjonsforskningsprosjekt var det et mål gi barna tid til å leke, og minst mulig avbryte barna i lek.

4.2.1 Å kunne gå bort fra planene

På avdelingen deltar barn og voksne i lekegrupper hver uke. Her er det satt av tid til at barn og voksne kan leke sammen over tid. Lekegruppe er en planlagt aktivitet, men innholdet i lekegruppa er det barn og voksne som skaper sammen. Målet med denne aktiviteten kan være å skape en lek sammen i øyeblikket. Dersom vi går tilbake til eksempelet fra lekegruppa i forrige kapittel kommer Kristine inn i rommet med noen stoffer og figurer under armen som hun legger fra seg i vinduskarmen. Etterpå forteller Kristine at hun i forkant hadde planlagt å dramatisere Klatremus-historien denne dagen. Hun valgte denne historien fordi Åsa var så opptatt av Klatremus, og hun tenkte at det kunne egne seg som et felles leketema for denne gruppa. Hun ville introdusere alle til historien gjennom en kort dramatisering og se om det kanskje kunne inspirere til felles lek i etterkant. Derfor har hun med seg grønne stoffer, en musefigur og en revebamse under armen denne dagen. Men når hun kommer inn i rommet blir hun møtt av tre barn som er i full gang med å løpe og skli på sklia. Hun forteller i etterkant at hun velger å gå bort fra sine planer og heller bli med på leken i klatrestativet som barna er i gang med. Men som vi kan huske fra eksempelet bruker hun likevel klatremus-ideen i leken med barna, når hun på toppen av sklia introduserer seg selv som reven. Med et improvisasjonsblikk vil det være like viktig å kunne gi slipp på sin egen plan i møte med leken og barna, slik som Kristine gjør i dette eksempelet (Steinsholt, 2006). Men Kristine finner en annen anledning å bruke det hun har forberedt, og hun dramatiserer heller Klatremushistorien for alle barna i samlingsstunden den dagen.

4.2.2 Å planlegge for det uforutsette

Hendelsen i eksempelet med Bukkene Bruse og musa er også planlagt. Det er bestemt at det er Kristine som skal ha samlingsstunden, eventyret er bestemt, og Kristine har gjort klart figurer og rekvisitter og planlagt hvordan hun vil dramatisere Bukkene Bruse for barna. Hun har valgt sin egen vri på historien med at det er musa som introduserer. Hun kan historien godt og er trygg i situasjonen, hun kan ta i mot innspill og improvisere videre på historien når et barn spør etter frosken. Hun har planlagt at alt skal bli værende etter dramatiseringen slik at det er åpent for barna å leke der. Dette ser jeg som å planlegge for det uforutsette (Alterhaug, 2006). Det er hennes planlegging og organisering som gjør det mulig for barna å leke i scenografien i etterkant, og det gjør det mulig å betrakte det som foregår i scenografien som en dramatisk lek/improvisasjon/hendelse over tid (Hovik, 2014). Kristine dramatiserer, og etterpå leker barna videre.

Jeg fortsetter videre med eksempelet Bukkene Bruse og musa. Forutsetningen for at samlingsstunden fungerer som et tilbud som det er opp til barna og si Ja-og til, er at tingene ikke blir ryddet bort i etterkant. Bukkene Bruse står og venter ved broa mens barna vasker hendene, spiser eller sover, og når de er ferdige kan de gå tilbake til bukkene og musa. Dersom tingene hadde blitt ryddet opp, for eksempel oppi en eventyrkoffert, eller opp på hylla, ville ikke barna hatt mulighet til å leke med figurene i etterkant. Da ville det ikke vært åpent for barnas spontane lek. Kristine forteller at hun noen ganger bruker figurer eller ting som er så skjøre at hun ikke tør å la barna leke med det, men at hun ellers lar tingene stå fremme åpent for hva barna måtte finne på. Det kan også sammenliknes med det å ikke lukke sceneteppet etter forestillingen, men å slippe barna opp på scenen for å leke og utforske videre, eller å se denne leken som en hendelse som blir skapt her og nå (Hovik, 2014). Men det krever altså en bevisst planlegging. I en utvidet form for improvisasjon er personalets deltakelse i den dramatiske leken planlagt, og så er det opp til barna hva som skjer videre.

Det er ikke bare tingene fra samlingsstunden som ikke blir ryddet bort. På denne avdelingen har de heller ikke ryddetid før de skal spise, sove, gå i garderoben eller gå inn. De har ikke ryddetid. Det å ikke rydde bort gjør at barna får fortsette med det de er opptatt av. Nå kan det virke som en kaotisk avdeling, men slik er det ikke. Alle ting har sin faste plass, og det betyr at barna og personalet vet hvor alle tingene bor, men at de ikke har et fast tidspunkt for ryddetid. Personalet rydder på avdelingen både i løpet av dagen, og på slutten av hver dag, for

eksempel mens barna er ute og mens barna sover, og de rydder også underveis dersom det blir mange leker utover som ikke blir brukt.

4.2.3 Flytende overganger

Det at de ikke har ryddetid gjør at det blir en flyt i dagen. Barna blir ikke avbrutt, men får fortsette med det de er opptatt av i øyeblikket videre over i neste post på dagsplanen. Det gjør overgangene mer flytende. Et eksempel er når det er tid for å gå ut og alle skal ha på uteklær i garderoben, da trenger ikke barna å avslutte den leken de holder på med, men tar med dukkevogner, hunder og brannmannhatter ut i garderoben. Kristine skriver i ukebrevet: ”*Små barn er nomader. De liker å flytte leker og saker med seg rundt.*” Det gjør det mulig å fortsette dukkeleken mens de venter på tur og å leke videre når de er ferdig påkledt. Jeg oppfatter dette som det å ha fleksible rutiner som både Johnson et.al (2005) og Olofsson (1997) beskriver. Dette er også en forutsetning for at leken og improvisasjonen kan fortsette videre inn i garderoben. Overgangene og rutinene blir dermed ikke noe som nødvendigvis avbryter barna i det de holder på med. I intervjuet beskriver Kristine det slik:

Kristine: Beskjeder som gjelder alle har ikke sjans på å treffe. Det er vanskelig å forklare. Jeg tror de har det mye bedre når de kan fortsette å være i det de er i, i den modusen de er i, i det prosjektet de har for seg. Hvis de blir hakket opp i det de gjør, forstår de ikke helt hva det er som skjer.

Med å bli hakket opp i det de gjør forstår jeg det som at Kristine mener at det stadig blir avbrudd slik at barna må over på en ny aktivitet og slutte med det de holder på med, da kan dagen framstå som hakkete, som det motsatte av flytende. Som Kristine uttrykker i dette sitatet er det veldig få beskjeder som gjelder alle. Når det er beskjeder gis de oftest til hvert enkelt barn. Dermed blir ikke alle barna avbrutt av en beskjed som ropes utover. Det å vaske hender, skifte bleier, eller ta på uteklær er noe voksne og barn gjør sammen en til en. Når lekene ikke er ryddet opp, blir det tid til mye lek i disse overgangssituasjonene eller mellomrommene. Barna på denne avdelingen leker videre i overgangssituasjonene, i tiden mellom samlingsstund- vaske hender- måltid- bleieskift og soving. Når barna leker med bukkene Bruse i etterkant av samlingsstunden, foregår all barnas lek i overgangssituasjoner som ifølge Nyhus (2013) i mange barnehager er preget av voksenpålagt venting. Det at barna etter tur må ut og vaske hendene gjør at det ikke blir de samme barna som leker der hele tiden,

men at alle får anledning til å leke, før eller etter at de har vasket seg. Minstemann Ruth som blir båret ut på badet umiddelbart etter samlingsstunden, kommer krabbende bort til musehuset etter at hun er ferdig. Dette er en kontrast til overgangssituasjonene Nyhus (2013) beskriver i boka "Ventebølger". Hun beskriver at det hun kaller voksenpålagt venting karakteriserer overgangssituasjoner i barnehagene, for eksempel skal barna på den ene avdelingen sitte stille ved siden av hverandre på en bestemt plass i gangen når de er ferdige med å kle på seg i garderoben, et annet eksempel er at barna blir satt i tripp-trapp-stoler for å vente på maten, eller i overgangen mellom samlingsstund og måltidet. Hun finner en forventning om at barna skal sitte stille og vente. Dette er altså en kontrast til hvordan de har organisert hverdagen på avdelingen til Kristine. Som kontrast til voksenpålagt venting beskriver Nyhus (2013), de voksnes avventning. Jeg kjenner meg igjen i hennes beskrivelse av en avventende praksis, der det ofte er de voksne som må vente på barna, for eksempel dersom barna er oppslukt av en lek. Når barna skal vaske hendene i bukkene Bruse eksempelet, foreslår Kristine at de kan avslutte leken ved å putte alle nøttene oppi musehuset, etter det blir de fleste av barna med på badet. Men Olav er helt oppslukt av bukkene Bruse leken sin, og fortsetter videre og videre, blir ikke klar til å gå på badet. Det er bare han igjen og da må han til slutt vaske hendene slik at han blir stoppet i leken, men som vi så av eksempelet får han fortsette videre etter maten. I intervjuet forteller Kristine om det å la barna få fortsette:

Kristine: For da får de følge seg og sitt tempo. De har jo litt ulikt tempo. Ofte regulerer det seg selv, synes jeg, for eksempel når vi når vi går ut. Noen vi hadde i fjor de ble sittende så lenge med bøkene. Men samtidig er det så verdifullt når to av barna gjør noe i nærheten av hverandre. Da prøver jeg å balansere det og som regel går det. Man bare begynner i en annen ende med noen andre, så kommer de etter hvert når de har lest seg ferdig.

De fleste rutinesituasjonene er organisert så det blir naturlige overganger. Barna ser at maten kommer inn på tralla og at bordet blir ferdig dekket og de fleste setter seg da ved bordet. Når Kristine finner fram stoffer og legger over putene setter flertallet av barna seg i putekroken og er klare til samlingsstund, og når det er helt klart og de er klare til å starte måltidet eller samlingsstunden blir de som ikke allerede har satt seg bedt om å komme. På den måten blir det ingen påført venting i overgangene.

4.3 Tilstedeværelse i øyeblikket

I likhet med det å si -Ja til barn opplever jeg at tilstedeværelse i øyeblikket, er en grunnholdning på denne avdelingen, en holdning som holder seg gjennom hele dagen i flere situasjoner. Det henger sammen. Det å kunne lytte til og få med seg det barna uttrykker med kropp, bevegelse, ansikt og stemme, er avhengig av at den voksne er til stede her og nå. Fordi dette også er en holdning som jeg finner går igjen på avdelingen har jeg i likhet med i kapitlet om holdninger til barn valgt ut et eksempel som ikke er fra den dramatiske leken, men fra en rutinesituasjon i hverdagen. Jeg har valgt et eksempel fra måltidet for å illustrere at tilstedeværelse i øyeblikket er noe som går igjen på avdelingen. Det er ikke tilfeldig at jeg har valgt måltidsituasjonen for å illustrere hvordan tilstedeværelse i øyeblikket kommer til uttrykk på denne avdelingen. Det var mens jeg satt og lyttet til måltidet den første dagen at jeg la merke til hvor til stede personalet var i det som skjedde, jeg oppfattet det som om de hadde hele sin oppmerksomhet her og nå og på barna og maten.

Eksempel: Måltidet i barnehagen.

Logg: Barna har satt seg rundt bordet. Det er et lavt bord, med stoler som de kan sette seg i selv. Noen har satt seg for å vente på maten, og andre kommer til når tralla med maten nærmer seg. Alle de tre ansatte sitter ved bordet under hele måltidet. De er fordelt rundt bordet og smører på maten til de som trenger hjelp til det. Det er intens aktivitet. Barna og de voksne er helt oppslukt i måltidet, noen av barna spiser, de voksne småprater med barna mens de hjelper til med å smøre på brødkivene. Jeg sitter i leksekroken i andre enden av rommet og noterer ned ideer fra dagen i loggboka. Jeg lytter til strømmen av ord, de rolige, behagelige stemmene, spørsmålene, de små ordene som kommer mer som på en rekke bortover, ikke i munnen på, men mer som finstemt musikk; som "brødkive, leverpostei, sånn ja. Og så syltetøy under? Sånn. Jeg hjelper deg, jeg". Det er ikke noe snakk om hva som skjedde på vei til jobb, eller hva som skal skje på møtet etterpå. Det er tilstedeværelse i øyeblikket, det er utgangspunkt i det barna er opptatt av. Det er her og nå og alle sammen.

Hovik (2011a) beskriver tilstedeværelse i øyeblikket som tre former for nærvær, å være til stede, og ha nærvær og å skape nærvær. Det å være til stede handler om det fysiske, kroppslige nærværet, i dette tilfellet det at hele personalet sitter sammen med barna rundt bordet under hele måltidet, på de samme lave stolene, sammen med. De må ikke ut for å hente mer mat eller pålegg, men alt står klart på bordet. De må ikke gå på pause midt under

måltidet. Denne fysiske tilstedeværelsen preger også resten av dagen og Kristine sier. ”*Minst mulig fravær eller ut av avdelingen, synes jeg.*”

Å ha nærvær knytter Hovik (2011a) til å ha oppmerksomheten sin rettet mot de andre i rommet. Det å vie sin oppmerksomhet til barna. Eksempelet over viser for meg voksne som vier hele sin oppmerksomhet mot barna, de har oppmerksomheten sin på det som skjer her og nå. I intervjuet setter Kristine ord på at hun er bevisst på å ikke gi beskjeder til de voksne rundt matbordet. Hun har erfart at nettopp måltidet er et tidspunkt hvor det er lett å diskutere med de andre voksne og gi beskjeder fordi alle er samlet: ”*Så det er veldig fristende og gi felles beskjeder da hvis man har behov for det.*” Når jeg i intervjuet forteller at jeg har lagt merke til at personalet er opptatt av barna og ikke snakker privat under måltidet (eller i andre situasjoner) forteller Kristine

Men de er jo veldig sånn, opplever jeg, at de to andre har ikke så stort behov for å prate om private ting. Vi strevde litt mer med det i fjor for da hadde jeg en annen bemanning. Og det å avvise voksne som snakker til deg, er forferdelig vanskelig, og det blir så ubehagelig for den voksne som er, man blir sittende sånn, det blir så vanskelig. Så det er veldig greit å slippe det dilemmaet.

Kristine peker her på en viktig forutsetning for å klare å ha nærvær til barna, og hvor vanskelig det kan være å avvise en annen voksen som snakker. Løndal og Greve (2015, s. 470) fant i sin studie en tendens til at det pedagogiske personalet viet sin oppmerksomhet til andre voksne, og at det gikk på bekostning av oppmerksomhet mot barna.

Å skape nærvær handler ifølge Hovik (2011a) om å skape et nærvær til fiksjonen, men jeg opplever at det under måltidet handler om å skape et nærvær til måltidet og maten, og her og nå. De voksne er nærværende til selve det å smøre på brødskiva, og gir sin oppmerksomhet og sitt alvor til den handlingen her og nå, fordi det er det barna er opptatt av.

Dette nærværet er også en forutsetning for å kunne få til et gjensidig samspill i lek. Det å skulle fange opp og spille videre på barnas innspill krever å være nær: å være i nærheten fysisk. Det krever også å ha nærvær: det å ha oppmerksomheten mot barna og leken, og det å skape nærvær: å skape et nærvær til fiksjonen (Hovik, 2011a). Lekegruppe kan være en måte å organisere for den voksnes nærvær. Det er en tid som er satt av til å leke, og hvor den

voksne ikke blir forstyrret av telefoner, andre voksne, eller andre praktiske ting. Når Kristine leker med barna i lekegruppa opplever jeg at hun på samme måte som under måltidet har nærvær gjennom å ha oppmerksomheten sin rettet mot barna og leken, og at hun samtidig skaper nærvær til fiksjonen.

Men det er ikke er mulig å være til stede i øyeblikket hele tiden, tankene vandrer, samlingsstunden skal planlegges, og det kan være mange øyeblikk og mye som skjer på en gang. Stolniz (1960/1969, s. 23) mener de fleste kan kjenne seg igjen i at tankene vandrer et helt annet sted. I intervjuet beskriver Kristine at det kan være en utfordring å klare å være tilstede i øyeblikket. Hun opplever det som utfordrende å kombinere tilstedeværelsen med andre oppgaver knyttet til pedagogrollen. Det kan for eksempel være en annen voksen som stikker hodet inn døra for å høre om når det er morgenmøte. Hun forteller om en morgen hun skal ha fellessamling med musevisa for hele barnehagen, og denne morgenen kan hun ikke finne musefella. Hun opplever da at hun blir så opptatt av å lete etter den musefella at hun ikke klarer å være her og nå sammen med barna. Kristine: *”Og hvis det blir for mange av de organiseringstingene, så blir det tyngrer å slappe av og bli med på leken”*. Her tolker jeg det som at Kristine mener at når hun er til stede i leken, er det best hvis hun ikke har tankene sine andre steder og tenker mer på for eksempel å finne den musefella, men at for å slappe av å bli med på leken, må også tankene og oppmerksomheten være rettet her og nå.

4.4 Ferdigheter

For å kunne delta i den dramatiske leken, er det ikke nok å ha øvd seg på improvisasjonens frem og tilbakebevegelse, å kunne lytte, være til stede i øyeblikket, være åpen for det som skjer og legge til rette for en improvisasjon. Det krever i tillegg kunnskaper og ferdigheter i den dramatiske lekens formspråk (Guss, 2015). I dette kapitlet tar jeg særlig utgangspunkt i Guss (2015) og Wolfs (2014) tidligere forskning når jeg analyserer hvordan Kristine deltar i dramatisk lek ved hjelp av teaterfunksjoner. Deretter kommer jeg inn på hvordan Kristine tar leken på alvor og skaper fiksjon gjennom figurene og lekene på avdelingen.

4.4.1 Den dramatiske lekens formspråk

I dette kapitlet vil jeg først analysere Kristines deltakelse i den dramatiske leken i lekegruppen ved hjelp av Guss teaterbegreper. Deretter vil jeg se på hvordan personalet

veksler mellom ulike teaterfunksjoner i den dramatiske leken, og ser på et eksempel hvor Kristine er mest tilskuer og at annet eksempel hvor hun er mest scenograf.

Guss (2015) beskriver hvordan barna veksler mellom de ulike teaterfunksjonene og fiksjonsnivåene mens de leker dramatisk lek. Det samme gjelder når Kristine deltar i det lekende samspillet med barna. Et eksempel på det er når hun deltar i samspillet i den dramatiske leken i lekegruppa. Jeg har tidligere beskrevet hvordan Kristine lekte fangelek med Jens, Olav og Åse. Nå vil jeg se på en sekvens lengre ut i leken den dagen, og analysere Kristines handlinger ved hjelp av Guss' kategorier og nivåer i leken.

Video: Kristine henter noen store puter, hun bruker putene som veggene i et hus, og setter dem på høykant og bygger seg et hus i et hjørne ved at putene markerer veggene "dette var huset mitt" sier hun.

Her opplever jeg at hun gjør produksjonshandling i leken. Hun er i rollen som scenograf når hun bygger huset, og hun er regissør når hun sier "dette var huset mitt". Kristine snakker i preteritum og kommenterer fiksjonen utenfor fiksjonen, dette var liksom huset mitt. Dette er i tråd med det tidligere forskning har funnet at barna gjør i sin lek, det Guss (2015, s. 39) kaller metafiksjonelt plan, barna bruker det i leken når de går ut av fiksjonen og kommenterer det som skjer. Åm (1989) kaller det regiplanet hvor barna snakker i preteritum i leken, slik Kristine også gjør her. Leken fortsetter:

Video: Kristine setter seg inni huset og sier med revestemme: "Dette er mitt hus, ingen kommer og rører huset mitt, her skal jeg bo" Åsa går inn i huset. "Du kan få komme til meg" sier Revekristine.

Her er Kristine i fiksjonsnivået, og er tilbake som reven, hun snakker med revestemme. Men her blir hun ikke lenge. I sekundet etter er hun tilbake til vanlige Kristine, som bare seg selv når hun skal hjelpe Olav med å få på plass en pute:

Video: Olav har hentet en pute til som han strever med å få på plass på huset til Kristine: "Jeg får den ikke på," sier han. "Hvis du snur den andre veien, går det da" sier Kristine og Olav får satt pute på plass puta.

Så er hun tilbake i fiksjonsnivået igjen:

Video: Imens har Åsa klatret opp i ribbeveggen, og Kristine sier "Er det deg, Klatremus?" med revestemme.

Med Guss (2015, s. 36) analyseverktøy kommer det fram at Kristine manøvrerer mellom flere ulike fiksjonsnivåer og teaterfunksjoner på samme måte som Guss har beskrevet at barna gjør i sin lek. Jeg ser det som eksempel på at Kristine behersker den dramatiske lekens formspråk, og kan bruke denne kompetansen når hun leker med barna, dermed kan hun leke med barna på deres premisser (Guss, 2015).

Et eksempel på en annen kombinasjon av roller hvor Kristine er mest tilskuer, er fra en dag hvor det bare er Kristine og Jens igjen på avdelingen mens de andre barna sover. Kristine setter seg ned ved bordet for å reparere en lekekloss som er ødelagt. Jens legger seg på magen ved siden av scenografien til Bukkene Bruse og begynner å leke med trollet. Han fortsetter en lek i scenografien i 20 minutter, han leker blant annet at frosken bader i fossen og svømmer sammen med trollet. Underveis er Kristine først og fremst tilskuer til leken, hun observerer leken fra sidelinja, og når jeg ser på videoopptaket ser jeg at hun hele veien observerer det Jens leker samtidig som hun skrur og limer på den lekeklossen hun holder på å reparere. Jens henvender seg flere ganger til Kristine underveis, noen ganger for å få en bekreftelse på noe han gjør, andre ganger vil han at Kristine skal hjelpe han med å finne forskjellige ting som han trenger. Han oppdager for eksempel at musa ikke er i musehuset sitt.

Video: Hvor er musa?, Musa må være oppi der." sier Jens og ser på Kristine. "Ja, jeg så også det, at han hadde gått" sier Kristine mens hun reiser seg opp og går mot en hylle og finner fram musa: "I alle dager, hun hadde gått på besøk" sier hun og gir musa til Jens. Han putter musa oppi musehuset mens han sier "Også må vi tar på lokket. Den er iskald". Han legger seg ned på gulvet og smiler og ser på Kristine, hun smiler tilbake.

Dette kan være et eksempel på hvordan Kristine når hun er tilskuer til Jens sin lek, underveis veksler på å ha andre funksjoner i leken. Når hun henter musa spiller hun ikke rollen som mus, men er i produksjons eller reginivået i leken, dermed er hun med på å produsere leken og opprettholde fiksjonen. Hun veksler mellom å være tilskuer og gjøre produksjonshandlinger.

Et annet eksempel på hvordan Kristine deltar, er gjennom å veksle mellom ulike nivåer og funksjoner i leken er når hun deltar mest gjennom å gjøre produksjonshandlinger. I dette eksempelet er Kristine hovedsakelig scenograf og rekvisitør.

Video: Alle har akkurat kommet ut, og det regner. Kristine henter to melkekasser og setter dem opp under noen busker, hun henter bøtter, spader, kjeler og kopper som hun setter oppå melkekassene. Kristine og Olav setter seg etter hvert ned og begynner å grave sand oppi bøttene, snart kommer Emil og Ask også bort og blir med på leken. Olav finner vann i en bøtte, de lager lekesaft, og snart er vannet brukt opp. Kristine foreslår at hun kan hente mer vann i søledammen. Snart flytter leken seg over til søledammen, og flere av barna blir med. Resten av utetiden leker de med vann og sand og bøtter.

Her ser vi at barna blir trukket mot den scenografien som Kristine setter fram, og den leken hun begynner på sammen med Olav. Her er Kristine scenograf og kommer med et forslag til barna som barna leker videre med resten av utetiden. Hun bygger opp en scenografi som starter en lek. Samtidig ser vi at Kristine ikke insisterer på at barna skal leke i scenografien, men lar det være åpent hva som skal skje videre.

4.4.2 Metakommunikasjon

I lekegruppa later Kristine som om hun er en rev. Hun deltar i leken gjennom å ta en rolle i fiksjonen. Hun snakker med revestemme, og gjør handlinger på liksom. Dersom vi går tilbake til starten på lekegruppa hvor barna og Kristine leker i klatrestativet, når Åsa sier ”Klarer ikke ta meg”, sier Kristine at det skal hun jammen prøve. Med Bateson (1972/1987) kan vi si at hun tolker Åsa sitt signal om at ”dette er lek”, og viser med kroppen at hun blir med på leken. For å signalisere at det er lek bruker hun store, sakte bevegelser og later som om hun prøver å ta Åsa, hun hopper og strekker armene frem og later som om hun ikke klarer å ta barna på toppen. I virkeligheten rekker hun fint opp til toppen av klatrestativet. Barna ler og viser at de er med på fiksjonen, de forstår at Kristine handler på liksom. I lys av Batesons (1972/1987) teori kan vi si at Kristine behersker metakommunikasjonen, tegnene på når de er i lek og når de ikke er i lek, og å kommunisere til barna når hun selv leker.

4.4.3 Å ta leken og fiksjonen på alvor

Gadamer (1960/2012) skriver om at den som leker må ta leken på alvor. Kristine snakker også om å virkelig leke og ikke bare late som man leker:

Kristine: Ja og det tror jeg er forskjell på å leke og late som om man leker. For det er den der; "åå så godt med kaffe" også vet du ikke om det er kaffe du har fått engang. Mens hvis du lurer på om det er varmt og hva det er du har fått i koppen, så blir det fordi det berører deg på en måte da

Jeg forstår dette som et uttrykk for å ta leken på alvor. I dette kapittelet beskriver jeg hvordan jeg opplever at Kristine tar barnas overførte lek, lek med figurer på alvor, gjennom å skape et nærvær til fiksjonen (Hovik, 2011). Jeg vil se nærmere på hvordan hun i det daglige skaper nærvær til fiksjonen gjennom måten hun selv behandler og tenker på figurene på avdelingen. Og deretter ser jeg på forholdet mellom figurteateret/bordspillet i samlingsstunden og barnas lek i etterkant.

Avdelingen er full av små og store figurer, her er bittesmå dukker, dyrefigurer, tablåer fra eventyr, glitrende stoffer og fine steiner. I et hjørne på veggen stikker en liten ugle hodet ut av en trestamme. Og på hylla over kjøkkenbenken bor det mange familier; en musefamilie, en kongefamilie i fingerdukker, en stor grisefamilie av kosedyr, en gjeng med små alver, en drage med en diamant. Kristine forteller at hun har laget noen av figurene selv. Figurene ligger ikke slengt i en haug, eller i en kasse, men titter med nesene sine akkurat over kanten på hylla. Barna rekker ikke opp til alt, men de kan oppdage mange småtroll eller fisker når de kikker rundt i rommet, og kanskje er de der like mye for å inspirere personalet. Det er som om det i tillegg til ni barn og tre voksne også lever en hel gjeng bittesmå på denne avdelingen. Da jeg leste gjennom intervjuet med Kristine oppdaget jeg at hun flere steder snakker om figurene som om de har sitt eget liv "Så hun var så begeistret for at frosken var inni der. Heldigvis så var han hjemme" Jeg synes det er interessant at barnehagelæreren omtaler frosken som en egen person. Hun viser at hun opprettholder fiksjonen, for henne blir disse figurene på en måte levende. Hun er med og skaper froskefiguren og han lever i barnehagen, ikke bare når han er aktiv i samlingsstunden og hjelper trollet opp av fossen, men også underveis i barnehagedagen. Den andre faste figuren i samlingsstund er musa. Den lille hvite, myke musa bor i et fargerikt tøyhus, og er alltid på jakt etter flere nøtter. Barnehagelærer sier

i intervjuet at musa har vært med helt fra starten av barnehageåret, og at hun også bruker han til å introdusere nye temaer eller historier

Kristine: At noen ganger så er han sånn overgang, fordi han er kjent og da er de egentlig interessert i å finne ut hva han driver med Og hvis han møter en appelsin med nellikspiker og han nysrer av det, får man liksom blikket på appelsinen på en annen måte. Så det er ganske bra sånn forstørrelsesglass, synes jeg.

Kristine omtaler musa som en egen figur med personlighet, barna har blitt kjent med han og er nysgjerrig på hva han holder på med. Hun har skapt denne karakteren som barna møter igjen nesten hver dag i barnehagen, han har fått et sted å bo, en stemme, en måte og bevege seg på, og nøtter og kongler som han alltid er på jakt etter. Her viser Kristine samtidig en figurteaterfaglig kompetanse. For å skape en karakter som denne musa er, er det viktig å finne ut hvordan musa beveger seg, stemmen, og personligheten (Schei & Duus, 2016). Alle figurene hennes har tilsvarende en egen stemme og måte å bevege seg på, sin egen personlighet. Schei og Duus beskriver også at noe av det viktigste i figurteateret er bruk av blikk, når det er figuren som snakket må dukkeføreren se på figuren for at figuren skal få liv (Schei & Duus, 2016, s 159). I samlingsstunden bruker Kristine blikket slik at figurene blir levende, når det er musa som snakker ser hun på musa.

4.4.4 Et felles lekespråk

Barna ser ut til å være i lekens frem og tilbakebevegelse når personalet dramatiserer i samlingsstunden. De sitter med store øyne og følger med. Gladsøe et.al (2015) skriver at figurteater ligger særlig nær barnas lek, og at det derfor ser ut til å engasjere barna på en spesiell måte. Jeg tolker det som at når Kristine dramatiserer i samlingsstunden er dette en måte å samtale med barna på deres eget lekespråk (Guss, 2015). I intervjuet forteller Kristine at hun Kristine opplever at dramatisering med figurer er et eget språk som snakker spesielt til barna.

Kristine: Det å dramatisere er et språk som: Det er barn som jeg egentlig ikke kjenner i det hele tatt. Men når jeg har hatt en fellessamling kjenner de meg. Det er noe med at hvis man leker sånn som når man dramatiserer, er det kanskje andre ting man ikke er. Hvis man er en autoritær person, leker man ikke sånn. Jeg vet ikke. Men

man inngir en form for tillitt. Det virker sånn, generelt. Og for noen barn ser jeg at de blir helt; de bare åpner seg på vid vegg.

Med Gadamer kan det forstås som at leken allerede er i gang når Kristine dramatiserer. Musa og bukkene har allerede blitt levende, fiksjonen/leken har begynt. Da kan det kanskje forstås som at barna fortsetter den samme leken i etterkant. Et eksempel på det er trollet i Bukkene Bruse. Før trollet sier ”Hvem er det som tramper på min bro” lager Kristines troll alltid en spesiell, mørk kremtelyd ”Kremt, hmmmhmmhmm, hvem er det som tramper på min bro?.” Når barna leker med trollet i etterkant hører jeg at trollet i deres dramatiske lek lager den samme mørke kremtelyden. Jeg ser det som at det trollet som Kristine skaper i sin dramatisering på en måte lever videre i barnas lek. I tidligere litteratur om figurteater (Berge, 2011) i barnehagen har det å la figurene bli liggende livløse etter dramatisering blitt sett på som å bryte fortryllelsen og fiksjonen, å ta vekk magien (Berge, 2011, s134). Jeg mener at barnas lek i etterkant av samlingsstunden viser at selv om figurene blir liggende livløse, begynner de snart å leve igjen i barnas dramatiske lek; Ask lar musa fortsette og plukke nøtter og kongler; sammen med Jens bader frosken i fossen, og sammen med Lea gjemmer bukkene seg under broa. I sin beskrivelse av Kompisdukka skriver Mykle det samme; at når barna har blitt godt kjent med dukken lever den videre i barnas lek, med den samme personligheten (Mykle, 1993, s 28). På den måten mener jeg at det å dramatisere og spille figurteater i samlingsstunden er en måte å delta i barnas dramatiske lek, det er en måte å starte på en dramatisk lek, og å komme med et forslag som et er opp til barna hvordan (og om) de vil leke videre i.

4.4.5 Lekene står og inviterer

Figurene som befolker barnehagen, er synlige for barna, men er ikke alltid tilgjengelige fra sine plasser høyt oppe på veggene. Men ideen om å begynne på en fiksjon, eller dramatisk lek gjelder også for de vanlige lekene i barnehagen. Når personalet setter fram lekene i barnehagen, gjør de det gjennom handlinger der de later som om, de later som lekene er levende og er i gang med en aktivitet. I intervjuet forteller Kristine:

Kristine: Jeg vil at det skal være sånn at når man kommer om morgenen så ligger dukkene sånn at det ser ut som om de har sovet der om natten. At ikke alle dukkene ligger i én seng med alle teppene oppå. Men at man kan starte med en gang. Det er

noe med hva man kan bruke de dukkene til. Det inviterer altså helt annerledes, enn hvis de ligger i en mølje med hodet ned og bena ut. Man må stille pent eller ordentlig med de, for det er det man gjør egentlig, når man leker med de.

På samme måte som grisene på hylla er plassert sammen som en stor grisefamilie som titter ned på hverdagslivet på avdelingen, får også lekene liv gjennom hennes handlinger på liksom. Hun begynner på en måte på fiksjonen uten barna, det kan sees på som dramatisk lek uten barna der Kristine gjør handlinger på liksom. Og i dette ligger en respekt for den dramatiske leken og det viser også personalets evne til å delta dramatisk lek, til å tenke og gjøre handlinger på liksom. Dukkene som sover i sengene, veskene som henger på knaggene, kjelene som står på ovnen. På den måten gir personalet liv til lekene, ved at de tenker på liksom når de setter frem og rydder lekene i barnehagen. ”Ja, at ting står og inviterer” sier Kristine. Det at tingene står og inviterer har blitt et nøkkelord for meg. Det at de står og inviterer betyr at lekene ikke er pakket ned i esker eller bokser, men at tingene er i gang, og står og inviterer, noen ganger har leken begynt. Gravemaskinen er midt oppi noe graving med andre gravemaskiner, bord er dekket på, nøkkelen henger på kroken, dyra er i samlet flokk på beite. Men hva som skjer videre, det vet enda ingen.

4.5 Å skape noe nytt

Improvisasjon betyr å ikke vite hva som skal skje videre. I teoridelen beskrev jeg det som at det ikke går an å styre leken inn i bestemte spor. Det innebærer en åpenhet for det som skjer. Dette siste kapittelet i analyse og drøftingsdelen gir også mulighet til å trekke noen tråder, for alt henger sammen. Det er alle de fem kjennetegnene til sammen som er å improvisere, og som kan gi et bilde av hvordan de deltar i leken på denne avdelingen. Jeg mener at det gjennom de fire andre kapitlene har kommet frem at en åpenhet for det som skjer er noe som karakteriserer livet på denne avdelingen, både når det gjelder det å delta i samspill i leken, en utvidet betydning av ja-og, i planlegging og organisering av hverdagen og overgangene, og når personalet tar rollen som scenograf, eller skuespiller. Det er hele tiden opp til barna hva de vil gjøre videre med det som den voksne spiller inn, og personalet sier også som oftest ja til barna. I dette kapittelet vil jeg først gå nærmere inn på hva det vil si å spille noe inn og la det være åpent hva barna vil gjøre med det, og etterpå hvordan det å skape noe nytt i øyeblikket kan bety å være åpen og si ja til det som barna spiller inn. I dette kapittelet ligger både Gadamer (1960/2012) syn på lek, inspirasjonen fra Fischer-Lichte (2008) til å se på lek som

en hendelse som blir skapt i øyeblikket, og det å være åpen for at det blir noe helt annet enn det man hadde tenkt.

4.5.1 Åpenhet for det som kan skje

Å ikke vite hva som skal skje, innebærer en åpenhet: det betyr å komme med et innspill og se hva som skjer, uten tanke for at barna skal leke noe bestemt. På denne avdelingen har vi sett at det kan bety: å dramatisere og se hva som skjer, å si ”ha, ha” med revestemme og se hva som skjer, eller å bare vente og se. Det krever en åpenhet og mot til å være i det uforutsigbare (Liset et al. 2011, s. 13). Det er vanskelig å ikke ha forestillinger om hva som kommer til å skje eller ideer om riktige måter å leke i en scenografi. Men selv om Kristine har dramatisert eller begynt på en lek, lar hun det være åpent for hva barna vil gjøre videre, slik vi så under kapittelet Ja-og. Det betyr at det blir mulig å planlegge for lek, og å delta i leken samtidig som det er åpent hva som skal skje videre, uten å styre. Lekene står og inviterer, som Kristine sier, men det er opp til barna om de vil si ja eller nei, og hva de vil skape (eller ikke skape) videre. Vissheten om at leken ikke kan styres og bestemmes av den voksne er avhengig av at man tør å være i det uvisse. I intervjuet sier Kristine. *”Også er det ikke noe feil, eller man har ikke feilet hvis det ikke blir det man trodde, eller at det ikke blir en lek ut av det, så gjorde det ikke det. Det er ikke noe farlig, det er ikke noe at man skal prestere eller lykkes med.”* Dette er i tråd med det Johnstone (1979) skriver om improvisasjon, improvisasjon handler ikke om å prestere. Det er ikke mulig å styre improvisasjonen, i det man har kommet med et innspill er det alles eiendom, og det er opptil de andre å bruke ditt innspill videre og det kan bli brukt på helt andre måter enn man hadde sett for seg. Dersom man blir opptatt av å planlegge fremover blir det ikke mulig å ta inn og lytte til den andre i improvisasjonen eller leken.

Å ha en åpen innstilling innebærer å akseptere at det tar en helt annen vei enn du hadde tenkt, at det ikke er mislykket for det. Dette kan også henge sammen med det Kristine har sagt tidligere om å vente og se, og ikke kjøre for mye på med sine egne ideer. Når jeg har sett på materialet mitt med det å vente og se som inngang har hendelser som jeg i første omgang avskrev som lite interessante fått ny betydning. Et eksempel fra videomaterialet:

Video: Det har blitt langt på høst og Kristine skal ut og leke med Jens og Olav. I garderoben har de på brannmannhattene, men det er kaldt ute, og barna må ha på luer. De er motvillige,

og Kristine foreslår at de tar brannmannluene på seg oppå lua. De finner også noen rør som kan være brannslanger. Så går de tre brannmennene ut.

Nå er de klare til å leke brannmann-lek, tenker jeg. Jeg følger etter dem ut og gleder meg til å filme brannmannleken. Men det blir ikke brannmannlek på den måten jeg hadde sett for meg. Og her opplever jeg at jeg har en så klar forventning (eller forforståelse) om hva slags lek som skulle lekes ute, at jeg blir skuffet over at det ikke blir den type brannmannlek jeg hadde sett for meg, og at jeg på den måten avviser hele denne hendelsen som mindre interessant fordi det ikke ble en dramatisk lek. Jeg mener at det kan illustrere et poeng om hvor vanskelig det er å skulle stille seg åpen for hva barna gjør, hvor lett det er å forestille seg hva som kommer til å skje, og hvor vanskelig det er å virkelig være åpen for det som skjer her og nå. Men Kristine venter og ser. Hun kunne ha valgt å starte en brannmannlek og se hva barna gjorde med det, da hadde hun bygd videre å barnas initiativ med brannmannhatter, men hun gjør ikke det, hun venter på barnas initiativ. Barna blir etter hvert opptatt av søledammene som har frosset til is, og de sklir på søledammene og later som de detter, med brannmannhatter og det hele, og Kristine deltar, hun sklir og detter hun også. Og jeg innser at detting på isen er vel ikke noe dårligere enn å slukke branner, og at brannmenn også kan skli på isen, det var bare ikke det jeg hadde sett for meg på forhånd at brannmenn holdt på med.

4.5.2 Åpenhet for barnas innspill

En måte å være åpen er altså å vente og se og ikke styre leken inn i bestemte spor. En annen måte som personalet viser en åpenhet for det ukjente er å si ja til barnas forslag. Det å si ja, kan også bety helt konkret å si ja, og dermed er vi over i det ukjente, det vi kanskje ikke visste på forhånd at skulle skje. Kristine forteller: *”Et grunnsyn jeg mener er viktig er det å ha tiltro til barns ønsker. Det gjelder med de meste de gjør.”* Jeg opplever at det er mye ja til barnas ideer på denne avdelingen. I eksempelet over sier Kristine for eksempel ja til at barna kan med seg brannmannhjelmene ut, og sammen finner de ut at hjelmene passer fint oppå lua. I ukebrevet til foreldrene skriver Kristine: *”Da vi kom inn igjen på fredag, var det et par stykker som tenkte det kunne være bra å få vasket håret litt med det samme. Så da gjorde de det.”* Det å få ta med seg leker hit og dit, og å kunne gjøre noe annet enn det som var planlagt synes som en viktig holdning hos Kristine. Å si ja til å la barna utforske en søledam for eksempel. Det å la barna få sette seg i søledammen, smake på nysnøen og isen, hoppe i

søledammen. I feltloggen min har jeg skrevet: ”Når de kommer inn etter søledamlek spør Kristine ”Er de blitt våte? Hun sjekker og finner ut at denne gangen er de ikke blitt våte.”

En annen dag blir Kristine invitert av barna til å fortsette den fangeleken de lekte i lekegruppa litt tidligere på dagen. Det skjer ved at Jens og Olav løper opp på spisebordet mens de andre sover, Kristine bekrefter at hun er med på leken ved å krabbe på alle fire og snakke med revestemmen hun brukte i lekegruppa. I intervjuet kommenterer Kristine det å si ja til å gå på bordet:

Kristine: Jeg tror de trenger ganske stor grad av frihet for å få frem initiativene sine. Og at vi tolererer og er romslig på hva som er lov. Ting behøver ikke være så absolutt. For det er forskjell på å gå rundt på bordet når som helst og når man er i en lek og det er en del av leken. De har ikke noe problem med å se at det er forskjell på det. Ikke de små heller. Det er min erfaring. Men det er kanskje snakk om en form hvor de merker at jeg respekterer dem og da respekterer de meg også.

Her knytter Kristine det å være romslig og si ja, til det å respektere barna og gi barna mulighet til å komme frem med initiativene sine. Her beskriver Kristine hvordan en åpenhet får fram barnas initiativer. Og også hvordan hun aksepterer det som hun kanskje ikke hadde ønsket seg. ”Det er viktig å være bevisst at lekende ytringer ikke nødvendigvis framtrer som ”søte” eller ”riktige” fra et voksent perspektiv” (Bae, 2012, s 51). Det å klatre på bordet, eller vaske håret i vasken kan sees på som en handling som kan føre til kaos, jeg tror det er lett å tenke, hva skjer hvis alle barna begynner å løpe på bordet hvis vi har den praktiske innstillingen som Stolniz (1960/1969) skriver om. En estetisk innstilling innebærer å akseptere leken på sine egne premisser, og å også være åpen for det som ikke passer inn, og ikke bare det som er vakkert og pent (Stolniz, 1960/1969, s. 21). Det krever også kompetanse på lek for å oppfatte det barna gjør som lek, det å være klar over når barna tar ibruk lekende uttrykksformer (Wolf, 2015). Når Kristine kan si ja til at barna går på bordet er det fordi hun oppfatter det de gjør som lek. De går opp på bordet fordi de har begynt på en lek, hvor de leker at Kristine skal ta dem, og når Kristine sier ja til at de kan gå på bordet, sier hun også ja til å bli med på leken. Slik jeg forstår Gadamer (1960/2012) kan vi tenke at barna allerede blir lekt med av leken, og at Kristine blir med på leken. Kristine mener at barna kan skille mellom det som er på lek og det som skjer til vanlig, og at det ikke er noe problem at det er andre ting som er lov og at det er andre regler som gjelder når de leker.

4.5.3 Å være modig

Keith Johnstone har beskrevet det å si –ja som en holdning: ”There are people who prefer to say ”Yes”, and there are people who prefer to say ”No”. Those who say ”Yes” are rewarded by the adventures they have, and those who say ”No” are rewarded by the safety they attain (Johnstone, 1979, s. 92).

Her peker Johnstone (1979) på at den risikoen som er forbundet med det å si Ja-. Han beskriver at det å si Ja- krever mot. Han skriver videre at den vanligste innstillingen er å si Nei-. I improvisasjonen knytter han det å si Nei- til usikkerhet. Usikre improvisatører sier oftest Nei (Johnstone, 1979, s. 94). Det oppleves ofte som tryggere å si Nei- fordi da beholder man kontrollen selv. ”Det ligger alltid en dyp risiko i det å improvisere. Ingen kan helt sikkert si hvilken retning det vil ta. Det kan ende i kaos” (Steinsholt & Øksnes 2003, s. 94). Denne frykten for kaos beskriver også Olofsson (1997) i forbindelsen med oppstarten av sitt prosjekt, personalet var redde for hvordan det ville gå når de skulle prøve å ha mer fleksible rutiner for å kunne gi rom for leken. Olofsson (1997, s 108) beskriver dette som kaosangst⁹ som følelsen av at det holder på å gå over styr og av å miste kontrollen over situasjonen. Denne kaosangsten kan være et hinder for å si ja til barnets innspill, fordi man forventer og ser for seg at da blir det kaos. Dette står i motsetning til hvordan Kristine jobber, det å forvente godt som hun sier. Kristine beskriver det som ”*Det å forvente godt. At man prøver og hvis det blir tull kan man gjøre noe med det da.*” Dette er i tråd med Johanssons (2013) beskrivelse av at det som kjennetegner en samspillende atmosfære også er et avslappet forhold til grenseoverskridelser.

Når Schei og Duus (2016) har kalt boken sin ”Modig som Mitwa” begrunner de det med at det å improvisere betyr å være modig. Det handler om å finne en trygghet i det uforutsigbare (Schei & Duus, 2016). Jeg opplever det som at Kristine har denne modige innstillingen når hun som oftest sier ja til barnas ideer og initiativer. Dette gjelder også når hun deltar i lek med barna. Schei og Duus peker på at det å være modig kan også handle om å tørre å få sin stemme hørt også for de andre man jobber sammen med. Det å si Ja- til å være med på leken, blir vanskelig hvis en begynner å tenke på hva de andre vil synes om det. Schei og Duus (2016) beskriver dette fenomenet som stemmeskam, det å være redd for å uttrykke seg. Men

⁹ I forbindelse med bruk av begrepet kaosangst refererer hun til Fischer. U. & Madsen, B. L. (1986). *Se her! En bog om børns oppmerksomhet*. København: Børn og unge.

på denne avdelingen deltar alle i personalet sammen med barna i aktivitetene, det vil si at de sitter på gulvet sammen med barna, de sitter på små stoler sammen med barna, og det deltar i leken sammen med barna på en fysisk måte. Derfor ville det være mer uvanlig på denne avdelingen å ikke være sammen med barna i øyeblikket med kroppslig nærvær, å grave med spaden i søledammen, å krabbe som en rev inne, å ha på seg Brannmann Sam hatten og å lage sølekaker i sandkassa.

4.5.4 En åpen, estetisk innstilling

Jeg har observert det jeg vil beskrive som en nysgjerrighet hos personalet over hva barna vil gjøre med det som personalet bringer inn. For eksempel skriver Kristine i ukebrevet etter at avdelingen har hatt besøk av en danseforestilling med badeender i en sentral rolle:

Ukebrev: Som jeg har nevnt tidligere, vil vi gjerne gi barna mulighet til å dvele litt ved inntrykkene. La dem få leke videre med elementene, og finne ut mer hva det er og hva det kan brukes til. Få gjøre det på sin måte, i sitt tempo. Dagen etter forestillingen hadde assistenten fjernet alle bilene fra «bilbanen». I stedet hadde hun lagt et blått stoff over, og plassert mange badeender sammen med flere små ledlys. Fritt frem å leke med.

I dette finner jeg igjen en nysgjerrighet og en spenning hos personalet over det som enda ikke er, en nysgjerrighet over hva barna kommer til å gjøre og en forståelse av lek som en hendelse som blir skapt her og nå. I ukebrevene er det også ofte beskrivelser av lek som oppstår spontant i øyeblikket:

Ukebrev: Vi er ute. I båten sitter to av våre unge venner. Man kan se at de er på samme båttur. Etter litt, reiser den ene av dem seg og går ut av båten. Det samme gjør den andre. Den ene begynner å snurre rundt med armene ut, og det samme gjør den andre. Så stopper den ene, og går opp i båten igjen.....det samme gjør den andre. Det er bare sekunder som skiller dem. De er nesten identiske i det de gjør. De er så unge enda at språket ikke strekker helt til for å gjøre avtaler, så da blir det å dele handlinger en viktig del av leken, og viktig for å bekrefte hverandre. Og leken deres flytter seg videre. De finner seg to spader hver. En i hver hånd. De går en runde, og

bruker dem på en måte som stokker. Så kommer de frem til gjerdet til potetåkeren. Spadene slipper de over gjerdet, før begge klatrer over. Fremdeles helt samstemte.

I denne lekesekvensen ser vi også hvordan barna bekrefter hverandre, sånn som jeg tidligere beskrev at Kristine gjør med barna. Men jeg mener det kommer også kommer frem noe annet interessant. Jeg forstår denne beskrivelsen av de to barnas lek som en glede og nysgjerrighet hos personalet over det barna gjør i øyeblikket, og en oppmerksomhet mot og varhet for den leken som barna skaper her og nå. Det at Kristine legger merke til denne hendelsen og liknende hendelser gjør at jeg tenker at hennes innstilling til leken kan sammenliknes med Stolniz (1960/1969) estetiske innstilling: ”what we single out for our attention is dictated by the purposes we have at that time” skriver Solniz (1960/1969, s 17). Jeg mener at Kristine har en spesiell oppmerksomhet mot leken som gjør at hun legger merke til de små tingene barna gjør som kan være lett å overse i hverdagen: ”Most things are hardly noticed by us, whereas the object of aesthetic perception stands out from it’s environment and rivets our interests” (Stolniz, 1960/1969, s. 24). Det å ha en åpen eller estetisk innstilling til leken kan bety å la seg overraske og gripes av det barna skaper i øyeblikket, å legge merke til det, og bli beveget av det, og samtidig ikke dømme eller vurdere, men se med interesse på det som kommer (Stolniz, 1960/1969). Jeg mener at en åpen improvisatorisk innstilling til barnas lek kan ha likhetstrekk med en estetisk innstilling.

4.5.5 Barns medvirkning

Jeg har prøvd å få fram hvordan det å si Ja- kan være utfordrende og krever at man våger å gi slipp på kontrollen. Ifølge Johnstone (1979, s 92) er det mulig å trene seg på å si Ja-, og på å bli et Ja-menneske. Også Kristine beskriver at hun har gått gjennom en prosess, og at det for henne handler om en holdningsendring, og en endring i synet på barn som hun i intervjuet knytter til ideen om barns medvirkning.

Kristine: Barns medvirkning ble en øyeåpner for meg. Jeg ble veldig opptatt av hvor lett det er å si de rette tingene, altså si hva barns medvirkning er. Men å være en voksen som lar barn ha reell medvirkning, det synes jeg var kjempevanskelig. Jeg er veldig opptatt av å fortsette å jobbe med det; å skjerpe meg og å endre praksis. Det får ringvirkninger på måter å være sammen med barn på, og for respekten for barna,

og synet på hva som er min rolle; at det er ikke å være en som lærer bort og vet best og korrigerer ting, men å være en støtte, en som samarbeider.

Her beskriver Kristine hvordan hennes praksis er et resultat av at en reflekterende pedagogisk praksis, hvor hun hele tiden prøver å endre praksisen for at barnas medvirkning skal kunne bli reell. Her ser jeg paralleller til Hovik (2012, s. 96) sin prosess med utforskning av barns deltakelse og medvirkning igjennom de tre forestillingene i prosjektet ”De røde skoene”. Hun beskriver at i den første forestillingen åpnet opp for deltakelse i scenekunsthendelsen, men at det barnas deltakelse ikke fikk innvirkning på selve gangen i forestillingen. Dette fikk henne til å utforske videre hva barnas deltakelse kunne være. Dermed kan den åpne holdningen preget av å si ja til barnas innspill være et resultat av Kristines refleksjoner og utprøvinger av hva medvirkning kan bety i praksis. Bak det å si Ja- til barnas innspill ligger en dyp respekt for barn. Myrstad og Sverdrup ser en improvisatorisk innstilling som en inngang til å jobbe med barns medvirkning i praksis. Også Sandvik (2007, s. 40) forstår pedagogisk improvisasjon som arbeidsmåte, og som en inngang til å jobbe med de yngste barnas medvirkning i barnehagen. Pedagogisk improvisasjon kan åpne opp for at barna kan få være ”medskapere av livet i barnehagen” (Sandvik, 2007, s. 37) ”Medvirkning handler om å møte barna som medmennesker” (Sandvik, 2007, s. 31). Det handler om å være en voksen som slipper barnet til, og jeg mener at det å oppmerksomt lytte til barna, og si Ja- til barnas forslag innebærer at de får innflytelse i sin hverdag, det handler om barns medvirkning. Bae (2009) ser romslige samspillsmønstre som en forutsetning for barns medvirkning. Hun ser medvirkning som et relasjonelt fenomen. De yngste barnas ”medvirkning og medskapning er avhengig av at noen fanger opp deres måte å kommunisere forståelse, tanker, følelser og intensjoner på- og at det som kommuniseres, følges opp eller får en virkning” (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s 12) På den måten kan det å si Ja- og til barna og det å improvisere sammen med barna i den dramatiske leken også være en måte å jobbe med barns medvirkning i praksis.

5. Oppsummering

I dette kapittelet vil jeg forsøke å samle trådene og vise hvordan jeg gjennom oppgaven har forsøkt å svare på problemstillingen: Hvordan kan personalet i barnehagen delta i dramatisk lek på måter som inspirerer til mer lek? Jeg begynner kapittelet med å trekke frem noen hovedtendenser i materialet før jeg går over til hvordan improvisasjon kan være en måte å delta i barns dramatiske lek som inspirerer til mer lek. Deretter vil jeg se på dilemmaer ved et improvisasjonsperspektiv. Til slutt vender jeg tilbake til innledningen og den nye rammeplanen, før jeg avrunder det hele med noen ord som kan peke mot veien videre.

Denne studien viser først og fremst at det å delta i barns lek er komplekst og sammensatt, og at det krever en kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. For det andre har jeg blitt grepet av hverdagslivet på denne avdelingen, og jeg håper at mine beskrivelser av hvordan personalet deltar i barns dramatiske lek kan inspirere til nye praksiser. Med bakgrunn i personalets praksis har oppgaven samtidig blitt en utforskning i hvordan et improvisasjonsperspektiv kan åpne opp for å se muligheten for at personalet kan delta i den dramatiske leken når målet er mer lek.

Det første og mest grunnleggende funnet i denne oppgaven er at personalets deltakelse i barns lek på denne avdelingen ser ut til å inspirere til mer lek. I dette ligger det også at personalets deltakelse i lek på denne avdelingen ikke ser ut til å ødelegge eller forstyrre barna i leken. Dette danner selve grunnlaget for at problemstillingen min skal gi mening i møtet med empirien. Samtidig støtter dette funnet opp under tidligere forskning som ser en sammenheng mellom hvordan personalet forholder seg til leken og barnas muligheter til lek. Her trekker jeg frem to sitater fra to tidligere nevnte forskningsprosjekter som konkluderer med denne samme sammenhengen: "Personalet kunne både fremme og hemme barnas lek, med sine måter å møte, invitere, respondere, ta initiativ og samhandle med barna på" (Wood, 2015 s. 31), "We have seen how the teachers can inhibit or promote play through their approaches towards the children and the situation" (Løndal & Greve, 2015, s. 477). I tillegg til at personalets deltakelse i leken ser ut til å inspirere til mer lek, finner jeg at barna ser ut til å like at personalet deltar i leken. Jeg finner at barna gir uttrykk for glede når personalet deltar i leken, for eksempel ved å smile forventningsfullt eller hoppe opp og ned som i eksempelet fra lekegruppa. Det ser ut til at barna synes det er gøy å leke med de voksne. Barna inviterer ofte

personalet til lek og dersom det er barna som tar initiativ til leken inviterer de gjerne til lek som de tidligere har lekt sammen med den samme voksne, for eksempel inviterer barna Kristine til fangelek i etterkant av leken i lekegruppa, og de lager stadig nye porsjoner med grøt og kaffe i garderoben. Så da er vi tilbake til spørsmålet; hvordan deltar personalet på denne avdelingen i den dramatiske leken? Jeg mener at det kommer frem i denne studien at det kan beskrives med improvisasjonsperspektiv. Jeg vil kort oppsummere hva jeg mener er det viktigste som kom frem under hver av de fem kjennetegnene eller kategoriene for improvisasjon. Hva forteller de om hvordan personalet deltar i dramatisk lek?

5.1 Å delta gjennom å improvisere

5.1.1 Ja-

Gjennom empirien kommer det frem at det å delta i lek og improvisere handler om mer enn en teknikk, det handler først og fremst om holdningen til barn, og respekten for barn. Det å være interessert i, og lytte til barna, det å si Ja- er både viktig i improvisasjon og i livet på denne avdelingen, og når personalet deltar i dramatisk lek. Som Kristine sier i intervjuet: *”Det aller viktigste er å være sammen med barn på en respektfull måte. Og å prøve å finne ut hva som er deres intensjoner”*. Det å lytte til og bekrefte barna er det fremste kjennetegnet ved denne avdelingen, og på bakgrunn av det kan jeg kanskje antyde at det også er det mest grunnleggende for å kunne delta i dramatisk lek.

5.1.2 Ja-og

Ja-og har blitt kalt improvisasjonens nøkkelhandlinger. Det betyr og se og bekrefte det den andre gjør som et innspill, og utvide og spille tilbake (Sverdrup & Myrstad, 2011, s. 151). Det betyr å bygge videre på det som allerede er, og utvide det og at det må være åpent for den andre hva den vil gjøre med det du har spilt inn (Lobman, 2006). Ved å analysere samspillet mellom personalet og barn i lek ved hjelp av improvisasjonens nøkkelhandlinger, kommer det fram at Kristine improviserer på denne måten når hun deltar i lek med barna. Hun lytter til barna og når hun kommer med forslag bygger det videre på det barna allerede har gjort og hun lar det være åpent for barna hva de ville gjøre med hennes forslag. Hun gjør dette både på kroppslige og mer verbale måter, og uavhengig av hvilken rolle eller fiksjonsnivå hun er i i leken. Slik blir deltakelsen i lek en frem og tilbake-bevegelse, der leken blir noe som blir til i

øyeblikket i gjensidighet. Det viser en måte å delta på uten å verken dominere leken eller bare følge barna i lek.

Et utvidet syn på Ja- og hvor personalet spiller noe inn og ser hva som skjer, ser også ut til å inspirere barna til mer lek, og kan kanskje si noe om en litt annen måte å delta i leken enn det direkte samspillet i lek. Jeg ser en utvidet forståelse av Ja-og som deltakelse i dramatisk lek når personalet bruker den dramatiske lekens formspråk og de kommer med et forslag hvor de lar det være åpent hva som skjer i etterkant. Det å dramatisere Bukkene Bruse-historien blir da en måte å delta i barnas dramatiske lek fordi Kristine leker med objektene på samme måte som barna gjør i sin dramatiske lek og at hun lar det være åpnet hva som skjer i etterkant. Kristines dramatisering ser ut til å inspirere barna til videre lek og utforskning. Dette støtter opp om Guss (2015) tidligere forskning som beskriver slektskapet mellom teater og lek, og hvordan for eksempel figurteater kan være en måte å kommunisere med barna på lekens formspråk (Gladsøe, et.al, s. 216, Guss, 2015, s.160).

5.1.3 Å planlegge

Jeg mener at det gjennom min analyse kom frem flere betydningsfulle funn som bekrefter at personalets måte å organisere dagen på inspirerer barna til mer lek. Planlegging og organisering er betydningsfullt for å skape rom og tid for at personalet kan delta direkte i barnas lek, og avgjørende for muligheten til personalets deltakelse i en utvidet form for improvisasjon. Lekegruppe er en måte å organisere for personalets deltakelse i dramatisk lek med barna, og det kunne virke som personalet lekte oftere med de barna som de var i lekegruppe sammen med. Et funn er betydningen av fraværet av ryddetid. Når lekene ikke blir ryddet opp i overgangen til en ny situasjon får barna mulighet til å fortsette den samme leken eller det de holder på med i den nye situasjonen. Det åpner opp for hundebjefing og brannmannhatter i garderoben. Selve forutsetningen for at den utvidede improvisasjonen rundt Bukkene Bruse kunne skje var at figurene og scenografien ikke ble ryddet opp i etterkant. Overgangssituasjonene i denne barnehagen er preget av lek og lekende samspill. Barna må ikke sitte stille og vente (Nyhus, 2013). De blir ikke avbrutt i det de holder på med. Det at personalet prøver å unngå å gi kollektive beskjeder og for eksempel skifter bleier på barna individuelt og etter tur, tilpasset hvem som har tid akkurat da, gjør også at barna kan få fortsette lengere i den leken de er i. Det at kjøkkenkroken er plassert i garderoben åpner opp for at personalet og barna kan samspille i dramatisk lek i overgangssituasjonene. Olofsson (1984, s. 68) presenterer en modell som de arbeidet etter i sin frie lekens pedagogikk: å gi

barna tid til å leke, ikke å forstyrre unødig barn som leker, samt å delta ofte i barns lek. Mine funn støtter dermed opp om denne siden ved Olofssons forskning. Jeg mener at dette kan være særlig betydning i det pedagogiske arbeidet på en småbarnsavdeling, som er preget av mange rutiner og overganger.

5.1.4 Å skape noe nytt

Personalets deltakelse i lek har i tidligere forskning blitt kritisert for å være måter å disiplinere barna på (Tullgren, 2003), og for å styre barna mot bestemte former for lek (Øksnes, 2010). Det er her et improvisasjonsperspektiv skiller seg fra det jeg beskrev i innledningen som lek som utvikling; det å delta i leken for en bestemt form for lek som for eksempel Olofssons (1997) aksjonsforskningsprosjekt. Det å delta med en åpenhet for hva som skal skje er den mest åpenbare forskjellen. Med en åpenhet for det som skal skje finner jeg at personalet deltar på måter som hverken styrer barna inn mot bestemte måter å leke på eller hva barna skal leke. Å delta i den dramatiske leken kan derfor bety at det blir noe helt annet enn dramatisk lek, men at dette ikke betyr at prosjektet er mislykket. De deltar i den i den dramatiske leken med en åpenhet for hva som kan skje, og da er det med en forventning om at det blir noe annet enn det en hadde tenkt på forhånd. Den åpenheten går begge veier, både når personalet kommer med et forslag eller innspill til barna, og når barna kommer med et innspill til personalet. Kristine beskriver i intervjuet at det er opp til barna gjøre hva de vil med det hun bringer inn ”Men hva de gjør med det jeg bringer inn, det er det de som bestemmer.” Kristine venter og ser hva barna gjør med det hun bringer inn, og stresser ikke videre med sin egen ide, men følger spent med på hva som skjer med det hun har bragt inn. Jeg opplever at det er en innstilling på denne avdelingen: Å vente og se hva som skjer. Denne åpenheten innebærer også å si ja til barnas innspill. Kristine sier i intervjuet ”Det å ha tillitt til deres egen agenda, og følge den. Da trenger ikke jeg gjøre noe særlig annet enn å støtte opp om det de vil. Jeg tenker det er det beste vi kan gjøre.”. Det å si Ja- til barnas innspill betyr å kaste seg inn i det ukjente, det en enda ikke vet hva skal bli, det kan bety: hår som blir vasket i vasken, lekebiler på soverommet, hopping i søledammer, men det interessante er at på denne avdelingen betyr det ikke kaos. Det betyr mer lek.

5.1.5 Tilstedeværelse i øyeblikket

I likhet med holdningen til barn opplever jeg at tilstedeværelse i øyeblikket er et kjennetegn ved det pedagogiske arbeidet på denne avdelingen, gjennom hele dagen, i ulike situasjoner

også i lek. Det er det å være tilstede i øyeblikket er en forutsetning for å kunne lytte til barna og følge deres intensjoner. Det som kommer frem gjennom praksisen på denne avdelingen er at personalet er opptatt av barna her og nå og ikke av å snakke med de andre i personalet for å snakke privat om det de gjorde i går, eller om noe som har skjedd i barnehagen, eller planlegging av neste uke. Og det virker på meg som observerer at de er like intenst til stede her og nå enten de smører på en brødkive eller smaker på leke-is av en kopp. De er til stede gjennom at de prioriterer og organiserer slik at de er fysisk sammen med barna på avdelingen, de har nærvær ved å ha oppmerksomheten sin på barna og det som skjer, og de skaper nærvær gjennom å handle i fiksjon (Hovik, 2011a).

5.1.6 Ferdigheter

Gjennom analysen kommer det frem at Kristine behersker den dramatiske lekens formspråk. Når hun deltar i den dramatiske leken sammen med barna manøvrerer hun mellom ulike teaterfunksjoner og fiksjonsnivå (Guss, 2015, Wolf, 2014). Et eksempel på det er når Kristine dramatiserer med figurer i samlingsstund, det ser ut til at barna blir inspirert til å leke videre med figurene i etterkant. Gjennom måten Kristine snakker om figurene og lekene på avdelingen kommer det fram at hun tar fiksjonen på alvor. Kristine vet også hvordan hun metakommuniserer med barna at dette er lek (Bateson, 1972/1987). Dette støtter opp under tidligere forskning som fremhever at for å kunne delta sammen med barna i den dramatiske leken bør personalet kunne den dramatiske lekens formspråk (Guss, 2015, s. 160; Wolf, 2014). Denne kompetansen er viktig både for å kunne delta i leken, inspirere til lek og få øye på barnas lek. Hele tiden med en åpenhet for hva som kan skje.

5.1.7 Oppsummering av de fem kategoriene

Alle disse fem kjennetegnene på improvisasjon henger sammen. De er alle med på å vise hvordan Kristine deltar i den dramatiske leken på en måte som inspirerer til mer lek. Det å delta i den dramatiske leken handler om holdninger; det å møte barnet som et likeverdig subjekt i et gjensidig samspill, og å være til stede i øyeblikket. Det handler om kommunikasjon; å lytte til og bekrefte barna, å bygge videre på og utvide barnas forslag ved å komme med et forslag tilbake som det er opp til barna hva de vil gjøre med. Det handler planlegging; å planlegge slik at det blir tid og rom til lek både i dagsplanen og i overgangssituasjonene og å ikke rydde men la barna fortsette. Det handler om kunnskap og ferdigheter; å kunne den dramatiske lekens formspråk. Det handler om innstilling; om en

estetisk innstilling til lek som innebærer å være oppmerksomheten på leken og ta leken på alvor, og en åpen innstilling, som innebærer at leken ikke kan styres, men at det er åpent for hva som kan skje.

Gjennom denne studien har det kommet frem at det å se dramatisk lek som en improvisert hendelse inspirert blant annet av Gadamer (1960/2012), Hovik (2014), Fischer Lichte (2008) og Guss (2015), åpner opp for at personalet kan delta i leken på måter som inspirerer til mer lek, og å se at lek kan være noe som barn og voksne kan skape sammen. Improvisasjonsteori og de fem kategoriene for improvisasjon har gitt muligheter til å beskrive og analysere flere ulike sider ved personalets deltakelse i den dramatiske leken på denne avdelingen.

Gjennom et improvisasjonsperspektiv kommer det også frem at det å delta i lek innebærer mange valg og dilemmaer. I improvisasjon med flere barn er det viktig å være bevisst hvem man følger og hvorfor, og om personalet foretrekker noen former for lek eller leketemaer. Det kom også frem hvor vanskelig det kan være å stille seg åpen for hva som kan skje, og gi slipp på sin egen ide, og hvor utfordrende det kan være å være til stede i øyeblikket. Da jeg transkriberte kom det frem hvor kompleks og spontan barnas dramatiske lek kan være, slik som i leken i etterkant av Bukkene Bruse og det er vanskelig å tenke seg at personalet å være like spontane som barna i sin lek. I et hermeneutisk perspektiv kan en si at når man setter lyskasteren på en side ved virkeligheten, vil det da være andre sider som forblir i skyggen. I denne studien kan det for eksempel dreie seg om maktperspektivet og at lek ikke alltid er lystbetont.

5.2 Å delta for å bli kjent med barna og leken

Gjennom min studie kommer det frem at det ikke trenger å være en motsetning mellom det å delta i leken og det å la barna få tid til sin spontane voksenfrie lek, men kanskje heller en forutsetning. Med det mener jeg at personalet gjennom å delta i dramatisk lek og skape lek sammen med barna, kan få en større innsikt i og bli mer oppmerksom på den leken som barna skaper i øyeblikket, barnas spontane lek, og barnas opplevelser. Dette støttes av både av Åm (1984, s. 38) som fant at voksne som deltok i lek, ble mer sensitive for barns behov og Olofsson (1997) som skriver: ”Når personalet lot planleggingen være fleksibel og fulgte barnas initiativ (...) førte dette til en empati og en vilje til å prøve å forstå hva barna mente eller ville, som jeg tidligere aldri hadde sett i noen barnehage. Skal man leke med hverandre må man forstå og tolke riktig. Følsomheten for hverandres signaler øker. Samspillet med

barna blir mer intimt” (Olofsson, 1997, s. 79) også Guss (2015, s. 160) fremhever muligheten for at barn og voksne kan lære hverandre og leken å kjenne gjennom å møtes i den dramatiske leken.

På den måten kan vi si at samtidig som sensitivitet og en lyttende, anerkjennende holdning er en forutsetning for å kunne delta i barns dramatiske lek på en improvisatorisk måte. Kan det også tyde på at deltakelse i dramatisk lek med barn kan være en måte å lytte og bli kjent med barna på en ny måte. Gjennom å delta i lek med barna, kan personalet også lære mer om lek, og dermed lettere få øye på lek og ha mulighet til å verne om leken, og gi tid og plass til leken. For det å kunne delta i lek, betyr ikke å alltid delta i leken, men å bedre huske og forstå hvordan det er å leke, og lære om lek gjennom å delta sammen med barna, og dermed også kunne inspirere til dramatisk lek, og verne om leken. “We argue, however, that didactical work in institutions that emphasise children’s play requires knowledge and sufficient presence to grasp the interactions that occur between children in the play situations”(Løndal & Greve, 2015, s. 476)

På avdelingen finner jeg personale som deltar i lek, og at de samtidig er vare for barnas lekuttrykk og at de sjelden avbryter for å skulle gjøre noe annet, men at barna enten får fortsette leken et annet sted eller at de får avslutte leken, for eksempel putte alle kongler og nøtter tilbake i musehuset før de vasker hendene. Det kan også virke som om barna ikke er så redde for å avslutte en lek, fordi det ikke blir ryddet bort. ”Når man leker med barna kommer man nær dem” sier en av barnahagelærerne i prosjektet til Olofsson (1996, s 180) Det er i tråd med hva Løndal og Greve (2015) fant i sin forskning at for at personalet skal oppfatte meningen i leken, er det viktig at personalet deltar og involverer seg i barns lek.

5.3 Barnas motor

Når barna er i gang med en lek kaller Kristine det for at det er barnas motor som drar det. Jeg ser det som at når barnas motor et i gang blir barna lekt med av leken, de er i frem og tilbakebevegelsen i leken som Gadamer (1960/2012) beskriver. Er barnas motor i gang er det om å gjøre å la barna få fortsette leken. Dersom personalet deltar gjennom å improvisere med en åpenhet for hva som kan skje, ser det ut til at deltakelsen ikke stopper barnas motor. Det ser også ut til at personalets deltakelse i lek kan få i gang barnas motor, eller inspirere til mer lek. Jeg vil nå trekke frem noen eksempler fra analysen på hvordan barnas motor ser ut til å

komme i gang på denne avdelingen. Det ser ut til at barnas motor kommer i gang når personalet deltar i den dramatiske leken ved å:

- Begynne på en dramatisk lek når de rydder frem leken på avdelingen. Kristine beskriver det som at lekene står og inviterer.
- Å dramatisere og spille figurteater og ikke rydde i etterkant slik at tingene står fremme, åpent for hva barna vil gjøre med det.
- Å ha tilgjengelig rekvisitter, og lekematerialer ut både ut fra de historiene som blir fortalt og det barna er opptatt av.
- Begynne å leke en dramatisk lek
- Å delta i en dramatisk lek som barna er i gang med

Det kommer også frem at personalet er viktige for at barna skal få fortsette å leke, med det mener jeg at de prøver å ikke avbryte barna i lek. Det kan sees på som måter å opprettholde barnas motor. Jeg finner ulike måter de gjør det på denne avdelingen:

- Å la barna fortsette leken inn i nye situasjoner, for eksempel i garderoben
- Å ikke gi høye beskjeder til alle, men begynne med de som er minst opptatt
- Å ikke ha ryddetid, men la barna fortsette å leke i overgangssituasjonene
- Å si ja til barnas ideer og forslag underveis
- Å bygge videre på barnas innspill
- Å la barna få ta med seg leker hit og dit

5.4 Overførbarhet

Jeg tror det kan være lett å tenke seg at Kristine er en helt unik person og at det ikke er mulig for alle som jobber i barnehagen å møte barna på den måten Kristine gjør. Når Kristine beskriver sin faglige utvikling i intervjuet trer imidlertid et annet bilde frem: *For jeg synes jeg jobbet mange år hvor jeg var ganske sånn sløv og hadde veldig lite ydmyk innstilling til barn, og jeg visste best. Det var før vi ble opptatt av barns medvirkning. Barns medvirkning ble en øyeåpner for meg. Og jeg ble veldig opptatt av hvor lett det er å si de rette tingene. Altså si hva barns medvirkning er, men å være en voksen som lar barn ha reell medvirkning, det syns jeg var kjempevanskelig. Og de utfordringene der, fortsette å jobbe med det, er jeg veldig opptatt av. Å skjerpe meg rett og slett, og å endre praksis.* Mot slutten av intervjuet har Kristine og jeg denne dialogen: *Jeg: "Det virker ikke som du står stille pedagogisk. Det er liksom en nysgjerrighet . Kristine: ja, det er jeg avhengig av.* Av dette kommer det fram at

hun hele tiden reflekterer og prøver å bli bedre og tenker gjennom det hun gjør og hvorfor. Liset, Myrstad & Sverdrup (2011) beskriver det å skulle improvisere er en prosess og hele tiden i utvikling, det er ikke mulig å bli utlært ”Å øve seg på å ha en improviserende innstilling eller tankemåte er en vedvarende prosess, ikke noe som kan læres en gang for alle. Det å være til stede i øyeblikket byr på nye utfordringer og muligheter hver eneste dag” Liset, Myrstad og Sverdrup (2011, s. 18).

Studier av en enkelt avdeling i en enkelt barnehage er ikke generaliserbar, men kan fungere som et eksempel (Johannessen, 2016, s. 233). Denne studien beskriver bare **en** mulig tilnærming til å delta i den dramatiske leken og viser at det er mulig å delta i leken på måter som inspirerer til mer lek. Denne studien får også frem hvordan et improvisasjonsperspektiv kan være en tilnærming som åpner opp for å se hvordan personalet kan delta i den dramatiske leken.

5.5 Tilbake til begynnelsen- og videre

I innledningen introduserte jeg to ulike tilnærminger til lek, en læringsorientert og en lekorientert tilnærming. Jeg beskrev en situasjon der personalets deltakelse i lek blir forsket mer på ut fra en mer læringsorientert tilnærming til lek, mens det har vært mindre forsket på hvordan personalet kan delta i lek når målet er mer lek, eller innen en lekorientert tilnærming. I forbindelse med at det står i den nye Rammeplanen (2017) at personalet *skal* delta i barns lek, argumenterte jeg for at det er behov for forskning på hvordan personalet kan delta i leken når målet er mer lek. Jeg mener at jeg gjennom denne studien har beskrevet en måte å delta i barns dramatiske lek som kan gi en ide om et alternativ.

Videre forskning

I denne oppgaven er jeg blant annet inspirert av nyere forskning på interaktivitet i scenekunst for barn (Hovik, 2014). Liset, Myrstad og Sverdrup (2011) har også tatt utgangspunkt i forskning på scenekunst for de yngste i sitt forskningsprosjekt. Schei & Duus (2016) har brukt kunstprosjekt i barnehagen som eksempel på hvordan personalet kan jobbe med kunst sammen med barna i barnehagen. Guss (2015) har forsket på den gjensidige forbindelsen mellom lek og improvisert teater. Med bakgrunn i min og andres forskning mener jeg det er relevant med en videre dialog og kunnskapsutveksling mellom de to forskningsfeltene.

Jeg mener det trengs mer forskning på hvordan personalet kan delta i lek og inspirere til lek i barnehagen innen et lekorientert perspektiv. Jeg mener at det for eksempel hadde vært interessant å gjøre en større studie ved å følge flere ansatte som blir identifisert til å være gode til å leke med barn i ulike barnehager med ulike metodologier. Jeg tror det kunne åpne opp for flere nyanser og dilemmaer og perspektiver på personalets deltakelse i den dramatiske leken.

5.6 Å leke for mer lek

I denne oppgavens ånd velger jeg å avslutte med en sangtekst fra en jazzlåt. Sangen heter ”Try” av musikerne Sidsel Endresen og Bugge Wesseltoft (2002). Jeg har valgt å la sangteksten fra ”Try” avrunde denne studien fordi jeg mener at den kan si noe vesentlig om det å delta i den dramatiske leken for å inspirere til mer lek: det å hele tiden prøve seg frem og være underveis i en prosess sammen med barna. Jeg assosierer den også med Kristine og hennes pedagogiske innstilling. Denne sangteksten kan også være en påminnelse om at selv om denne studien har vektlagt kompleksiteten ved det å delta i barns dramatiske lek, er det gjennom å våge og prøve seg frem, gjennom å delta i den dramatiske leken sammen med barna at personalet kan lære mer om å leke. Og helt til slutt er valget av sangteksten et uttrykk for et ønske om at denne studien kan inspirere andre til å utforske temaet videre.

Try

Keep on looking

You keep on searching

Keep on moving and you get a little further

Keep on trusting

You keep on hoping

Keep on facing your fears just to keep on growing

Try (...)

Keep on wondering

You keep on asking

Keep on reaching, keep on taking chances

Keep on longing

You keep on dreaming

Keep on doing what you do, never give up believing

Just try (...)

Keep embracing each day

You keep on yearning

Keep on making mistakes just to keep on learning

Keep on giving,

You keep on wanting

Keep on fighting, just get up every morning

and try (...)

(Endresen, 2002)

Litteraturliste

Ailwood (2003). Governing Early Childhood Education through Play. I *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4 (3). 286-299. Doi 10.2304/ciec.2003.4.3.5

Alterhaug, B. (2006) Mellom panikk og kjedsomhet. I: K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon, kunsten å sette seg selv på spill*, (s. 71-93). Oslo: Damm & Søn as.

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. Utg.). Lund: Studentlitteratur.

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.

Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 1, 9-28.

Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. I Bae, B.(Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*, (s. 33-56). Bergen: Fagbokforlaget.

Barnehageopprør 2016 (2017, 30.05.2017). Hentet fra https://www.facebook.com/pg/bhgoppror2016/about/?ref=page_internal

Barnehagerom (2017). Hentet fra <https://barnehagerom.wordpress.com>

Bateson, G. (1972/1987). *Steps to an ecology of mind*. London: Jason Aronson Inc.

Berge, A. (2011). *Dukketeater i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Bergem, (2007). "Et hav av dilemmaer"- en studie om vokseninvolvering i barns lek i barnehagen. (Hovedfagsoppgave, Høgskolen i Oslo). Høgskolen i Oslo: Oslo.

Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education; contextualisation, magnification and representation. I *International Journal of Methods & Research in Education*. 1-13
<http://dx.doi.org.ezproxy.hioa.no/10.1080/1743727X.2016.1181162>

Bondevik, H., & Bostad (2003). *Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.

Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. New York: Oxford University Press.

Brooker, L., Blaise, M. & Edwards, S. (2014). Introduction. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards, *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (Red.), (s. 1-5). Los Angeles: Sage.

Corsaro, W. A. (2003). *We're Friends, Right: Inside Kids' Culture*. Washington D. C.: Joseph Henry Press.

Endresen, S (2002). Try. I S. Endresen & B. Wesseltoft, *Out here In there*, (CD). Jazzland Recordings.

FNs konvensjon om barns rettigheter. *Generell kommentar nr. 17 (2013). Om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)* Komiteen for barns rettigheter. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf

Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance A new aesthetics*. New York: Routledge.

Gadamer, H. G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Gadamer, H. G. (1960/2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.

Gladsøe S., Gjervan, E. K., Hovik, L., & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi Forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.

Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. Thousand Oaks California: Sage.

Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.

Greve, A. (2008). Ulike strategier for resultatpresentasjon av fenomenologiske barnehagepedagogiske observasjonsstudier (artikkel basert på prøveforelesning til PhD-graden). *Barn* 26(4), 63-76.

Greve, A., & Kristensen, K. O. (2015). Lek i det muligste rom. I: A. Greve, L. Pedersen & H. G. Sviggun (Red.), *Faglighet i barnehagen* (s. 141-163). Bergen: Fagbokforlaget.

Gullestad, M. (1994). Om å studere «barnas egen kultur»; tanker om barns aktive samfunnsdeltakelse. I Aasen, P., Haugaløkken, O.K. (red.). *Bærekraftig pedagogikk; identitet og kompetanse i det moderne samfunnet* (s. 152-169). Oslo: Ad notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning

Guss, F. G. (2003). *Lekens drama 1. En artikkelsamling*. Hio-rapport 29.

Guss, F. G. (2013). Barns performative lekediolog. En modell for demokratisk interaksjon mellom barn og voksne. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*, (s. 227-239). Bergen: Fagbokforlaget.

Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser 1*. Oslo: Cappelen Damm.

Hakkarainen, P., & Brendikyte, M. (2014). Understanding Narrative as a Key Aspect of Play. I L. Brooker, M. Blaise & Edwards, S. *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (Red.), (s. 240-251). Los Angeles: Sage.

Hammersley, M. (2011). *Methodology. Who needs it?*. Los Angeles: Sage.

Handgaard Rasmussen, T. (2014). Det er bare noe vi leger, ik'? – På rundtur på en dansk institusjon. I T. Handgaard Rasmussen (Red.), *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s.67-84). Bergen: Fagbokforlaget.

Hatch, J. A. (2007). Assessing the quality of early childhood qualitative research. I: J. A. Hatch (red.) *Early childhood qualitative research* (s 223-244). New York: Taylor & Francis.

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

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

Hovik, L. (2011a). Nærværets betydning i barneteater for de minste. I M. S. Liset, A. Myrstad, & T. Sverdrup. *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (Red.), (s. 89-117). Bergen: Fagbokforlaget.

Hovik, L. (2011b). Lek som musisk kommunikasjon. *Peripeti- tidsskrift for dramaturgiske studier*, 15, 19-29.

Hovik, L. (2012) Mamma danser. En improvisert dansekonserter som desentrert erfaring. *Peripeti- tidsskrift for dramaturgiske studier*, 1(2), 94-111. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/424/423>

Hovik, L. (2014). *De røde skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. (Doktorgradsavhandling), Det Humanistiske Fakultet, NTNU, Trondheim.

Hovik, L. (2015). Din lytting skal være din sang- og inntoning, lytting og interaktivitet i scenekunst for små barn. I A. Hammer & G. Strømsøe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen*, (s. 193-209). Bergen: Fagbokforlaget.

Hovik, L., & Nagel, L. (2017). *Interaktivitet og deltakelse i scenekunst for barn*. Bergen: Fagbokforlaget.

Isaksen, T. R. (2017, 01.03). Lager et kunstig skille mellom lek og læring. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kultur/lager-et-kunstig-skille-mellom-lek-og-laering/67355503>

Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, (5. Utg.). Oslo: Absrakt forlag.

Johansen, C., Lorenzen, H. R., Nilsen, M., Sørensen, M. & Ræstad, Y. (2017, 22.02). La barna få lov til å leke. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/la-barna-fa-lov-til-a-leke/67316438/amp>

- Johansson, E. (2013). *Små barns lek og læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Johnson, J. E. (2014). Play provisions and Pedagogy in Curricular Approaches. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards, *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (Red.), (s. 180-191). Los Angeles: Sage.
- Johnstone, K. (1997). *Impro. Improvisation and the Theatre, with an Introduction by Irving Wardle*. London: Faber and Faber.
- Kitmøller, J., & Sommer, D. (red.). (2015). *Læring, Dannelse og Utvikling. Kvalifisering for framtiden i barnehage og skole*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Klinge, O. (2016). "Det er jo lek og læring, sant?": Konstruksjon av profesjonelle identiteter og kritiske standpunkt. *Nordisk Tidsskrift For Pedagogikk Og Kritikk*, 2(2).
doi:<http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.210>
- Knoblauch, H. (2009). Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. I H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H-G. Soeffner (Red.), *Video Analyses: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analyses in Sociology*, (s. 69-84). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Knoblauch, H., Schnettler, B., & Raab, J. (2009). Video- Analyses. Metodological Aspects of Interpretive Audiovisual Analyses in Social Research. I H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H-G. Soeffner (Red.), *Video Analyses: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analyses in Sociology*, (s. 9-28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kvale, S., & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Liset, M. S. , Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2011). Innledning: Møter i bevegelse, I M. S. Liset, A. Myrstad, T. Sverdrup *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*, (s.11-24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenes, R., Braak, D. T., & Størksen, I. (2015). "Playful learning" på norsk. *Første Steg*, 4., 43-47. Hentet fra https://www.uis.no/getfile.php/Læringsmiljøseneteret/Pdf/Barnehage/Playful%20learning%20på%20norsk_Første%20steg_4_2015.pdf
- Lobman, C. L. (2006). Improvisation, an analytic tool for examining teacher child interactions in the early childhood classroom. *Early childhood research quarterly*, 21, 455-470.
- Lobman, C. L. (2003). What should we create today. Improvisational teaching in play-based classrooms. *Early years* 23 (2), 131-142. Doi: 10.1080/09575140303104

- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett-og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løndal, K., & Greve, A. (2015). Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 461-479.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogikk*, 1-2, 1-18.
- Mykle, B. (1993). *Dukkenes magi. Teaterdukker fra barnehager til frie grupper*. Oslo: Pax.
- Nagel, L. M. (2008). *Teatralitet og troverdighet: Om forholdet mellom teatralt teater og barns dramatiske lek i Suzanne Ostens barnetragedier*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/24191>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk: En fortolkende studie av barns lekerfaringer med rom og materialitet*. (Doktorgradsavhandling), Fakultet for Humaniora og Utdanningsvitenskap, Høgskolen i Sørøst-Norge, Kongsberg.
- Nyhus, M. R. (2013). *Ventebølger. Venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olofsson, B. K. (1997). *De små mesterne*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Os, E. & Hernes, L. (2004) "Under tre? –mener dere under tre?" i, *Barns Smak, om barn og estetikk* No 36 Stockholm: Centrum for Barnekulturforskning.
- Os, E. , Bjørnstad, E. (2016). Undersøkelse av støtte til samspill mellom småbarn. Et kritisk blikk på ITERS-R skalaen, i T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s.69- 96). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pramling Samuelson, I. & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623-641.
- Rhedding- Jones , J. (2005). *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse, kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Sandgrind, S. W. (2017, 03.03). Med "barndom" ønsker Margareth Olin å gi et vindu inn til barnets magiske verden. *Barnehage.no*, hentet fra <http://barnehage.no/nyheter/2017/03/-frik-lek-er-barnets-mate-a-uttrykke-seg-og-vise-seg-frem-pa/>
- Sandnes, H. H. (2015). Å fange øyeblikket- musisk nærvær og samspill med de minste barna. I A. Hammer & G. Strømsøe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen*, (s. 155-174). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, M. (2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Barn*, 1, (s 27-45).
- Schaanning, E. (2012). Introduksjon. I H. G. Gadamer (1960/2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Schei, T. B., & Duus, A. L. (2016). *Modig som Mitwa. Kunstnerisk utfoldelse med barnehagebarn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Slade, P. (1995). *Child play- its importance for human development*. London: Kingsley.
- Sommer, D. (2012). *A childhood psychology: Young children in changing times*. New York: Palgrave Macmillan.
- Steinsholt, K., & Øksnes, M. (2003). Kunsten å fange øyeblikket et essay om lek som improvisasjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(1), 56-68.
- Steisholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds. I: K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon, kunsten å sette seg selv på spill*, (s. 23-43). Oslo: Damm & Søn as.
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. Lek erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamer. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp bevegelse og dannelse*, (s. 101-120). Trondheim: Tapir Akademisk
- Stolnitz, J. (1960/1969). The aesthetic attitude. I J. Hospers (Red.), *Introductory in Reading in Aesthetics*. (s. 17-27) New York: The Free Press.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 1, 1-11.
- Sutton- Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Sverdrup, S., & Myrstad, A. (2011). Improvisasjon som innstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna, I S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*, (s.143-159). Tromsø: Fagbokforlaget.
- Sørensen, K., Godtfredsen, M., Modahl, M., & Lerdal, B. (2011). *Egenledelse i lek og læring*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. (Doktorgradsavhandling), Lärarutbildningen, Malmö Högskola, Malmö.
- UN (2013) *General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/fn_barnekonvensjon/crc_c_gc_17_e.pdf
- Ulvund, S. E. (2017, 04.03). Leken må tas på alvor. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kultur/leken-ma-tas-pa-alvor/67367268>
- Veine, S. (2006). Det spontane rom- rommet hvor alt kan skje. I: K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon, kunsten å sette seg selv på spill*, (s. 155-173). Oslo: Damm & Søn as.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy, *International Mind, Brain and Educational Society* 7 (2), 104-112.
- Walsh, D., Bakir, N., Lee, T. B., Chung, Y., & Chung, K. (2007). Using digital video in Field-Based research with children. I: J. A. Hatch (Red.), *Early childhood qualitative research* (s 43- 62). New York: Taylor & Francis.
- Wolf, K. D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wolf, K. D. (2015). Oppfordringer til små barns lekende samspill i barnehagen. Personalets innvirkning og omgivelsenes muligheter. *Barn*.
- Wood, E. (2014). The play-pedagogy Interface in Contemporary Debates. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards, *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (Red.), (s. 145-156). Los Angeles: Sage.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institutionalisert barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Øksnes, M, & Sundsdal, E. (2014). Lek, det som gjør livet verdt å leve! I Rasmussen, T. H. (Red.), *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s. 47-66). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2008). Barns væren i verden. Ethiske perspektiver på fagområdene i barnehagen. I Moser, T. & Pettersvold, M. (Red.), *En verden av muligheter- fagområdene i barnehagen*. (s. 25-39) Oslo: Universitetsforlaget.
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen- de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Bilder fra avdelingen



Musa



Frosken



Figurene som kikker ned på avdelingen fra hylla over kjøkkenbenken

Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD

Anne Greve
Institutt for barnehagelærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St Olavsplass
0130 OSLO

Vår dato: 12.10.2016

Vår ref: 49900 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49900	<i>Lekekunst- en undersøkelse av en barnehagelærers deltakelse i barns dramatiske lek i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne Greve</i>
Student	<i>Eilen Bergvik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeskjema-personalet

Til personalet på avdeling XXX i XXX barnehage

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

”Lekekunst-en undersøkelse av en barnehagelærers deltakelse i barns dramatiske lek”

Om prosjektet

Mitt navn er Eilen Bergvik. Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus og denne høsten begynner jeg på mitt masterprosjekt. Jeg har jobbet i mange år med barn og unge, og har hele tiden vært veldig opptatt av barns lek, og hvordan voksne kan inspirere til lek. Nå er jeg så heldig å kunne fordype meg i temaet. Hensikten med studien er å bidra til kunnskap om hvordan voksne kan gå inn i lek med barn. Hvordan kan voksne delta i barns dramatiske lek på en måte som inspirerer til mer lek? Jeg ønsker observere hvordan en barnehagelærer i en barnehage leker med barn. Mitt fokus vil være på det som fungerer. Gjennom å bruke videoobservasjon håper jeg på å kunne fange opp mer av det som skjer når en voksen leker med barn.

Jeg ønsker å gjøre undersøkelsen i akkurat deres barnehage fordi den over flere år har hatt lek som satsningsområde, og at personalet har erfaring med å delta i lek med barna gjennom blant annet lekegrupper.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ber derfor om tillatelse til å filme deg det daglige arbeidet med barna på avdelingen. I filmingen vil jeg fokusere på samspill mellom barn og voksne i lek, og særlig følge barnehagelærer. Jeg planlegger å gjennomføre undersøkelsen over 3 uker i november 2016. Jeg vil også ta feltnotater underveis. Jeg ber også om samtykke til å gjennomføre intervju, intervjuet vil handle om deres tanker rundt voksnes deltakelse i barns dramatiske lek. I forkant av undersøkelsen vil jeg bruke tid i barnehagen for å bli kjent med barna og dere som jobber der.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger og opptak vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun min faglige veileder og jeg som vil se på opptakene. I beskrivelsene av videoopptakene vil personalet og

barnas navn bli kodet. I beskrivelser i masteroppgaven vil både barna, personalet og barnehagen anonymiseres, slik at ingen vil kunne gjenkjennes. Alle videoopptak vil bli lagret nedlåst på forsvarlig måte. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017, og alle opptak vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å være med på forskningsprosjektet. Du kan når som helst i prosessen trekke deg fra deltakelsen uten begrunnelse, alle data vil da bli anonymisert. Jeg vil også ta hensyn til om det er enkelte situasjoner du ikke ønsker å bli filmet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Eilen Bergvik på telefon 95128280 eller e-post: eilenbergvik@yahoo.no. Du kan også ta kontakt med veileder Anne Greve ved Høgskolen i Oslo og Akershus, på telefon 95990942.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du samtykker til å delta i studien, ber jeg om at du fyller ut svarslippen så snart som mulig og leverer den til meg.

Med vennlig hilsen,
Eilen Bergvik

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. Det innebærer observasjon med video høsten 2016, samt eventuelt samtaleintervju om tanker rundt deltakelse i barns dramatiske lek.

(Signert av ansatt, dato)

Vedlegg 4: Informasjon og samtykkeskjema-foresatte

Til foreldre og foresatte til barn på avdeling XXX i XXX barnehage.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

”Lekekunst-en undersøkelse av en barnehagelærers deltakelse i barns dramatiske lek”

Om prosjektet

Mitt navn er Eilen Bergvik. Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus og denne høsten begynner jeg på mitt masterprosjekt. Jeg har jobbet i mange år med barn og unge, og har hele tiden vært veldig opptatt av barns lek, og hvordan voksne kan inspirere til lek. Nå er jeg så heldig å kunne fordype meg i temaet. Hensikten med studien er å bidra til kunnskap om hvordan voksne kan gå inn i lek med barn. Hvordan kan voksne delta i barns dramatiske lek på en måte som inspirerer til mer lek? Jeg ønsker observere hvordan en barnehagelærer i en barnehage leker med barn. Mitt fokus vil være på det som fungerer. Gjennom å bruke videoobservasjon håper jeg på å kunne fange opp mer av det som skjer når en voksen leker med barn.

Jeg ønsker å gjøre undersøkelsen i akkurat deres barnehage fordi den over flere år har hatt lek som satsningsområde, og at personalet har erfaring med å delta i lek med barna gjennom blant annet lekegrupper.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ber derfor om tillatelse til å filme deres barn i lek med andre barn og voksne på avdelingen. Undersøkelsen vil bli gjennomført over tre uker november 2016. Jeg vil observere på avdelingen tre dager i uken og filme omtrent en time de dagene jeg er i barnehagen. Jeg vil også benytte meg av feltnotater og eventuelt intervju med barnehagelærer og personalet på avdelingen om deres tanker rundt det å delta i lek. I forkant av undersøkelsen vil jeg bruke tid i barnehagen for å bli kjent med barna og personalet.

Hva skjer med informasjonen om barnet?

Alle personopplysninger og opptak vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun min faglige veileder og jeg som vil se på opptakene. I beskrivelsene av videoopptakene vil barnas navn bli

kodet. I beskrivelser i masteroppgaven vil både barna, personalet og barnehagen anonymiseres, slik at ingen vil kunne gjenkjennes. Alle videoopptak vil bli lagret nedlåst på forsvarlig måte. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017, og alle opptak vil da bli slettet.

Frivilligdeltakelse

Det er helt frivillig å være med på forskningsprosjektet. Det er dere foresatte som gir samtykke om å være med på vegne av barna. Dersom noen foreldre ikke ønsker at deres barn skal delta, vil det kun bli filmet når barna er delt inn i mindre grupper. Dere kan når som helst i prosessen trekke deres samtykke uten begrunnelse, alle data vil da bli anonymisert. Barna har også rett til å samtykke på sin måte. Det betyr at jeg underveis vil ha særlig fokus på om noen barn viser tegn til at de ikke ønsker å bli filmet, og ta hensyn til det.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Eilen Bergvik på telefon 95128280 eller e-post: eilenbergvik@yahoo.no. Du kan også ta kontakt med veileder Anne Greve ved Høgskolen i Oslo og Akershus, på telefon 9599

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom dere samtykker til at barnet deltar i studien, ber jeg om at dere fyller ut svarslippen så snart som mulig og leverer til pedagogisk leder.

Med vennlig hilsen,
Eilen Bergvik

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta. Det innebærer observasjon med video høsten 2016 samt intervju med barnehagepersonalet om voksnes deltakelse i barns lek.

Barnets navn.....

(Signert av foresatt, dato)