



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

«Oh my gosh, vi er under vann!»

– barns estetiske erfaringer i møte med drama og iscenesatte rom

«Oh my gosh, we are under water!”

– children’s aesthetic experiences in the face of drama and staged rooms

**Kandidatnummer: 341 og 260**

BLUBACH 2020/21

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for kunstfag

Barnehagelærerutdanning

Veileder: Jeanett Ann Goodwin

Dato: 31. mai 2021

Antall ord: 11919

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Forord

---

Dette er vår avsluttende bacheloroppgave i barnehagelærerutdanningen med vekt på kunstfag, ved Høgskulen på Vestlandet. Vi har jobbet flittig med oppgaven gjennom dette siste semesteret, og opparbeidet oss mange nye erfaringer og opplevelser som vi vil bære med oss videre ut i arbeid med barn.

Vi ønsker herved å takke vår veileder Jeanett Ann Goodwin for god støtte, inspirasjon og hjelp langs vår vei. Vi vil også takke barnehagen som stilte opp og lot oss få lov til å utføre prosjektet og observere hos dem. Takk til Gro Merete Eide for inspirasjon og støtte gjennom våre tre år i studiet, og for lån av utstyr og bøker, gode samtaler rundt kunstfag og rundt bachelor generelt. Takk til Silje Birgitte Folkedal for veiledning og råd. Til slutt vil vi takke vår tidligere dramalærer Kari Thorkildsen for en fin samtale, for å ha delt sine kunnskaper med oss, og for å ha opparbeidet oss til de trygge barnehagelærerne vi har blitt.

*Bergen, 31. mai 2021*

## Sammendrag

---

I vår bacheloroppgave «*Oh my gosh, vi er under vann – barns estetiske erfaringer i møte med drama og iscenesatte rom*», fokuserer vi på å undersøke hvordan barn kan få estetiske erfaringer av å oppleve et iscenesatt rom med et dramaforløp som inviterer til ulike impulser. Gjennom et prosjekt hvor vi inviterte barna med oss tok vi i bruk de kvalitative forskningsmetodene observasjon og samtale for å samle inn empiri til oppgaven. I resultat av drøftingene fant vi ut at gjennom et slikt arbeid med barn, åpnes det for nye impulser til lek og læring, og rom for at barn får nye estetiske opplevelser og erfaringer, som fører til egen erkjennelse.

## Abstract

---

In our bachelor thesis «*Oh my gosh, we are under water – children's aesthetic experiences in the face of drama and staged rooms*», we focus on investigating how children can gain aesthetic experiences by being introduced to staged rooms with drama sequences that invites different types of impulses. Throughout a project we performed, we invited the children with us, and used the qualitative research methods observation and conversation to gather empirical data for the thesis. As a result of the discussions, we found that through this type of work with children, new impulses for playing and learning, as well as new aesthetic adventures and experiences opens, which leads to own recognition.

# Innholdsfortegnelse

---

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Valg av tema og problemstilling.....	7
1.2 Avgrensning:.....	8
1.3 Oppgavens disposisjon:.....	8
<b>2. Begrepsavklaring</b> .....	<b>9</b>
<b>3. Teori</b> .....	<b>11</b>
3.1 Estetisk erkjennelse.....	11
3.2 Estetiske opplevelser og erfaringer.....	12
3.3 Iscenesettelse av rom.....	13
3.4 Rommets påvirkningskraft.....	13
3.5 Multimodalitet.....	14
Barns dramatiske lek.....	15
3.6 Drama med førskolebarn.....	17
3.7 Lærer i rolle.....	17
3.8 Barn som utforsker.....	18
<b>4. Metode</b> .....	<b>20</b>

4.1 Valg av metode .....	20
4.2 Observasjon.....	20
4.3 Barnesamtale.....	21
4.4 Metodekritikk.....	22
4.5 Etske aspekter .....	23
<b>5. Empiri.....</b>	<b>25</b>
5.1 Iscenesettelse av rom .....	25
5.2 Den fiksjonelle verden .....	26
5.3 Barn i dramatisk lek .....	27
5.4 I etterkant: .....	28
<b>6. Analyse og drøfting .....</b>	<b>29</b>
6.1 Iscenesettelse av rom .....	29
6.2 Barnas møte med rommet .....	30
6.3 Når barna møtte fiksjon .....	32
6.4 Barns dramatiske lek.....	33
6.5 Den voksnes rolle.....	35
<b>7. Avslutning og konklusjon .....</b>	<b>37</b>
<b>8. Litteraturliste.....</b>	<b>39</b>
<b>9. Vedlegg .....</b>	<b>42</b>
9.1 Vedlegg 1: Bilder av rommet før og etter iscenesettelse .....	43
9.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	47

9.3 Vedlegg 3: Infoskriv .....	50
9.4 Vedlegg 4: Brev til barna .....	51
9.5 Vedlegg 5: Observasjonsmal .....	52
9.6 Vedlegg 6: Plan for prosjektgjennomføring .....	54

# 1. Innledning

---

«Oh my gosh, vi er under vann!» sier et av barna, før hen svømmer ut i rommet ...

Utgangspunkt for dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan multimodale medier og fiksjonsarbeid kan støtte opp for at barn skal få estetiske erfaringer. Under fagområdet kunst, kultur og kreativitet i Rammeplanen for barnehagene, oppfordres det til at barnehagene skal legge til rette for at barn gjennom kunst- og kulturopplevelser skal få estetiske erfaringer av ulike former (Utdanningsdirektoratet [UD], 2017, s. 50). Disse estetiske erfaringene oppnås gjennom å gi barna rom for å bearbeide estetiske opplevelser (Kjær, 2018, s. 24). Vi ønsker å se på hvordan elementer som drama, stoffer, lys, lyd og projektor kan brukes sammen for å nettopp gi disse estetiske opplevelsene, i et iscenesatt rom på en barnehageavdeling med femåringer. Vi vil presentere et teoretisk grunnlag som vil kobles til og hjelpe i vår analyse av utførelsen i barnehagen. I tillegg vil vi drøfte rundt empiri og teori, for å undersøke om hva vi har samlet inn vil gi oss et svar på vår problemstilling og våre spørsmål rundt.

## 1.1 Valg av tema og problemstilling

«Hvordan kan bruk av ulike kunstformer som drama og iscenesettelse av rom, legge til rette for at førskolebarna i barnehagen får estetisk erfaring?»

Å finne en problemstilling er en prosess i seg selv, som krever fundering over spørsmålet «hva lurte vi på?». Gjennom vårt arbeid med prosjektet, og i leting etter teoretisk grunnlag, var det en ting som glimret med sitt fravær i samtlige fagbøker om digitale verktøy i kunstfaglig kontekst; det aller meste handler om de yngste barnegruppene i barnehagen, 1-3 år. Ideen om å bygge opp et opplevelsrom blir også i de fleste tilfeller referert til som «sanserom», som knyttes til nettopp de yngste barna. Vi så det derfor interessant å derfor begi oss ut med de største i barnehagen - førskolebarna. Etter et tverrfaglig prosjekt vi hadde i form av en teaterturne i barnehager oppdaget vi hvordan ulike multimodale medier hadde sin påvirkning i rommet, til å skape stemning og å tilføre estetiske opplevelser for barn. I tillegg ser vi etter tre år i praksis ved Høgskulen på Vestlandet, at projektor er lite brukt som verktøy i kreativt arbeid med barn. Med dette som bakteppe ønsket vi å forske nærmere på

hvordan iscenesettelse av rom og drama kan gi førskolebarna i barnehagen nye estetiske opplevelser og erfaringer.

## **1.2 Avgrensning:**

Vårt fokus ligger på iscenesettelse av rom med digitale medier som projektor, lys og lyd, i tillegg til bruk av stoffer og små figurer, for å skape et multimodalt rom med «ubåtekspedisjon under havet» som utgangspunkt. Vi vil se hvordan dramaarbeid sammen med dette vil åpne opp for at førskolebarn kan få estetiske opplevelser i barnehagen.

## **1.3 Oppgavens disposisjon:**

Oppgaven starter med en innledning, før vi forklarer vårt valg av tema og problemstilling, og viser oppgavens avgrensning. Videre vil vi forklare begreper som vil være nødvendig for forståelse av vårt syn i oppgaven. Deretter vil vi gjennomgå teori og metode, før vi legger frem vår innsamlede empiri. Analyse og drøfting vil så komme i et samlet kapittel, der vi drøfter våre analyser av empiri og teori. Til slutt vil det komme en konklusjon og en avslutning, etterfulgt av litteraturliste og relevante vedlegg.



## 2. Begrepsavklaring

---

### **Affordance:**

Affordance er et begrep skapt av Gibson i 1966, og handler om å se muligheter i et miljø. I vår bruk omhandler det å se mulighetene i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, og da spesifikt gjennom omgjøring av og skapelse av et innemiljø for å gi barn nye, tilrettelagte estetiske opplevelser.

### **Estetikk:**

Estetikk kommer fra det greske ordet 'aisthesis', som betyr sansing eller følelse. Opprinnelig knyttes det til erkjennelser gjennom sansene, men har senere fått betydning rundt skjønnhet i kunst og natur (Austring & Sørensen, 2006, s. 201). I vår tekst dreier begrepet seg rundt barns estetiske opplevelser, og noe rundt hvordan opplevelsene kan bli erfaringer og erkjennelser, som vi vil utdype mer om i teoridelen.

### **Dramaforløp:**

Dramaforløp kan ligne på barns dramatiske lek, og innebærer å utforske et tema eller en fortelling, hvor barna får erfare ulike dramametoder og -teknikker (Sæbø, 2011, s. 189). Vi benytter dramaforløp i vår empiri, hvor barna tas med på en reise der vi som voksne har planlagt og gjennomført for at de dramafaglige og estetiske målene skal komme frem. Dramaforløp kan hjelpe barna til å få estetiske opplevelser og erkjennelse i tråd med forløpets tema (Sæbø, 2011, s. 189).

### **Fiksjonskontrakt:**

En fiksjonskontrakt er en kontrakt mellom aktørene i et figurspill, ofte inngått ikke-verbalt ved at deltakerne er med uten noe behov for annet enn figurspillerens tydelige handlinger (Olaussen, 2015, s. 122). Vi har inngått en slik kontrakt verbalt i forkant av vårt forløp, hvor vi ble enige med barna om at vi ville gå inn i roller og leke med de. Dette for å hente de inn i leken og se oss som våre rollefigurer, fremfor at de ser på oss som oss selv i nye klær.

**Multimodalitet:**

“Rommet er en multimodal tekst i det at det innehar flere uttrykksmedier” (Krogstad et al, 2012. s. 159). Multimodalitet er et begrep som forbindes med tekst, men som kan ses utover sin originale definisjon i den forstand at tekst ikke nødvendigvis ses på som bokstaver og ord. Det handler om hvordan ulike elementer (modaliteter) spiller sammen for å skape et helhetlig bilde. I vårt prosjekt ser vi våre iscenesettende elementer som digitale medier, stoffer og mindre rekvisitter som disse modalitetene. Vi nevner også multimodale medier, som her innebærer digitale medier i form av projektor, lys og lyd.

**Rom:**

Rom kan defineres i ulike forstander, og kan befinne seg både inne og ute. Det kan ha fire vegger og tak, eller være avgrenset på andre måter. Her defineres rom kort sagt som et avgrenset område, og spesifikt i barnehagen. Rom er noe som kan skapes hvor som helst, gjennom å se *affordansene* man har foran seg. Vi har valgt å skape et etablert lekerom om til et multimodalt undervannsmiljø med en ubåt som et “rom i rommet”, som startpunkt.

## 3. Teori

---

I dette kapitlet vil vi presentere teori som gir grunnlag for vårt prosjekt, våre observasjoner, og drøftingen rundt dette. Vi vil starte med å ta for oss estetiske begreper som estetisk erkjennelse, opplevelse og erfaring. Videre vil vi definere hva rom er, og se på hvordan rommet generelt, og endringer i det, kan påvirke oss. En måte å se endringer på i oppstilte miljøer, er gjennom multimodalitet, som vi også vil komme innom.

En måte å uttrykke seg på estetisk, er gjennom dramafaget. Vi velger derfor også å ta tak i dette med å se på barns dramatiske lek, fiksjonsarbeid og lærer-i-rolle som metode innenfor dette. Til slutt vil vi legge frem læringsteorier av Piaget, Vygotskij og Merleau-Ponty, om barns utvikling i lys av hvordan de utforsker verden.

### 3.1 Estetisk erkjennelse

Blant alle estetiske teorier, er den tyske filosofen Alexander Gottlieb Baumgarten sin erkjennelsesteori den første og grunnleggende som kom av sitt slag. Den understreker estetiske erfaringer som en vei til erkjennelse (Austring & Sørensen, 2006, s. 20). Det Norske Akademis ordbok definerer erkjennelse som «resultat av tankemessig bearbeidelse av erfaringer» (Erkjennelse, u.å.). I motsetning til logisk erkjennelse, som beskriver verden gjennom ulike begreper som former en «sannhet», er den estetiske erkjennelsen et supplement som skaper et mer helhetlig bilde gjennom å tilføre følelsesmessige og sanselige inntrykk fra et subjektivt ståsted (Austring & Sørensen, 2006; Jørgensen, 2001). Logisk erkjennelse bør altså suppleres med estetisk erfaring for å skape et mer helhetlig, subjektiv inntrykk av verden.

Kant ønsket videre å se på det estetiske i forhold til hva som anses som et godt liv og en god smak, og se forskjellen mellom hva som er rett og galt, og fint og stygt. «For han ligger ikke det estetiske i tingene eller i verden som helhet, men i mennesket egen opplevelse og erkjennelse.» Hva vi kan forestille oss, og fornuften vår (Austring & Sørensen, 2006, s. 21).

Schiller videreførte disse tankene til å handle om kunstens rolle med å frigjøre mennesket i form av å kunne utfolde seg og finne sitt eget potensiale, og kalte dette *estetisk oppdragelse*

(Austring & Sørensen, 2006, s. 21). Schiller trekker da også frem leken som en form for å uttrykke seg som et estetisk vesen, fordi leken visker vekk og lager rom for en balanse mellom vårt forhold til naturen og vår fornuft (Austring & Sørensen, 2006, s. 21).

Danskene Austring og Sørensen er blant de mest aktuelle når vi snakker om estetisk teori i nyere tid. I boken *Æstetik og læring* tar de for seg flere tidligere teorier, som beskrevet ovenfor, og skaper en diskusjon rundt dem i lys av dagens samfunnsnormer. De mener estetikk ikke lenger alene kan forstås ut ifra sin opprinnelige tilknytning til det skjønne eller ut fra sin sanselige karakter, da denne definisjonen blir utilstrekkelig i dagens samfunn (Austring & Sørensen, s. 202).

## 3.2 Estetiske opplevelser og erfaringer

I møte med en gjenstand eller en aktivitet med estetisk kvalitet, vil man få en *estetisk opplevelse*. I dette øyeblikket vil inntrykk uttrykkes med følelser, og man vil oppleve å enten tiltrekkes eller frastøtes det man befinner seg i eller ved. Opplevelsene kan føles så sterke at man kan kjenne et behov for å bearbeide følelsene, som vil resultere i en *estetisk erfaring* vi tar med som en del av oss (Kjær, 2018, s. 24). Erfaringen kan utspilles ved å ta det opp gjennom samtaler om hva man har opplevd eller observert, eller ved at man uttrykker seg gjennom illustrasjoner, musikk eller andre kunstformer. Slik vil man videre kunne reflektere rundt ens opplevelse, og bli oppmerksom på de ulike sidene ved den gjennom (Kjær, 2018, s. 24).

Noen barn velger altså å bruke tegning for å uttrykke seg, og gjennom å skape symboler i tegningen sin lages modeller av verden rundt barna (Storaas, 1996, s. 24). Symbolene menes her i Trageton's syn, om hvordan barnets skapte form har en representerende funksjon, som for eksempel at sirkler kan være bobler, og ikke bare sirkler på et ark (Storaas, 1996, s. 20).

Virkeligheten kan gjennom dette presenteres som den oppfattes og som den er, eller endres på slik man ønsker.

### 3.3 Iscenesettelse av rom

Et rom kan defineres som en plass som kan fylles, som et avgrenset område med tak og vegger eller som en mulighet for noe (Rom, u.å.). Det kan befinne seg innendørs, utendørs, i objekter, og til og med i tiden vår. Barnehagens rom, både ute og inne, kan gi utgangspunkt for ulike aktiviteter for barna.

Barnehagen har som oppgave å inspirere til og legge til rette for at barna har rom for lek, samt legge til rette for at barna “har tilgang til ting, rom og materialer som støtter opp om deres lekende og estetiske uttrykksformer” (Utdanningsdirektoratet [UD], 2017, s. 20 og 51).

I barnehagens fysiske rom kan man se mulighetene for å endre rommene. Selander påpeker at vi kontinuerlig må skape nye rom for læring (Selander, Kress og Skytte, 2012, s. 38). Hansson trekker også frem at lek, uttrykk og opplevelser er utgangspunkt når vi skal bruke rommet som en pedagogisk ressurs (Hansson, 2016, s. 36). I barnehagen kan en enkel iscenesettelse av rom bidra til nye opplevelser, utforskning og nysgjerrighet i barns lek. Når man som pedagog skal legge opp til et nytt rom, er det derfor alltid viktig å stille seg spørsmålet om hvorfor man gjør det, med tanken om hva som er barnas beste som grunnlag.

Det vil være nyttig å tømme et rom, for så å fylle det, dersom vi ønsker å skape et nytt rom. Et tomt rom vil være fylt med mentale bilder fra minner eller forventninger, men åpner også for spørsmål og invitasjon om at alt er mulig i denne åpne plassen (Hansson, 2016, s. 37-40). Ved å tømme et rom får man en slags omstart, som vil legge til rette for å skape en ny “tekst” i rommet. Når man fyller det igjen vil mange tidligere erfaringer og minner sitte igjen, men ved å være bevisst rundt muligheter, vil det bli rom nye ting. Gibson introduserte uttrykket *affordances*, som betyr å se muligheter i rommet der man er, og se mulighetene i det man har tilgjengelig (Møen & Thoresen, 2019, s. 75). Hvilke muligheter vi ser i rommet, vil komme frem gjennom et åpent syn utover de satte diskursene.

### 3.4 Rommets påvirkningskraft

Hansson forteller ut ifra sitt perspektiv at alle rom bærer en form for tekst eller manuskript, som uttrykkes gjennom rommets farger, former og ulike innredningselementer (Hansson, 2012, s. 150). Et rom har en påvirkningskraft ved at den representerer ulike normer, verdier

og kvaliteter. Som menneske leter vi etter mening med de vi ser, hører og opplever, og vi tar i bruk våre sanser til å tolke omgivelsene. Rommets utforming kan være med på å sette en stemning, og påvirke våre holdninger. Dette kan være hvordan vi beveger, sosialiserer og orienterer oss i møte med rommet. Noen rom kan oppleves behagelig og trygt, og andre rom kan gjøre oss passive og redd. Et rom har en kraft som enten kan fremme eller hemme vår atferd og trivsel i møte med rommet (Hansson, 2012, s. 150). Ved å endre elementer i et kjent rom for barn, kan det derfor også oppstå provokasjoner og usikkerhet i de. Ved å fjerne, tilføre eller flytte på noe i et rom, vil det skape en konfrontasjon mellom det kjente og ukjente, og trygghet og forutsigbarhet, som åpner for uforutsigbarhet og utfordring for barna (Krogstad et.al., 2012, s. 161-162) Slik kan vi legge til rette for nye opplevelser for de eldste barna, og potensielt gjøre de mer trygg på forandring i fremtiden.

Gjennom sin *forstyrrende pedagogikk* ønsker Biesta å etterstrebe mulighetene for forstyrrelse av den normale orden (Biesta, 2011, s. 103). Den åpner for at unikheten hos barna kan komme frem, og kan bidra til å bygge mer selvstendige barn. Den forstyrrende pedagogikken bygger på *subjektivering*, som handler om å la barnet som subjekt og dets unikhhet, komme til syne (Biesta, 2011, s. 101). Ved å ikke la det unike subjektet komme til synet, som er en del av vårt ansvar som pedagoger, kan vi hindre subjektets naturlige reaksjon i møte med det som er annerledes og forskjellig (Biesta, 2011, s. 101). Gjennom subjektivering gir vi rom for at barnet lærer gjennom å undersøke selv, mens i et sosialiseringsperspektiv blir det personalets oppgave å legge til rette for gode læringsprosesser (Øhra & Tholin, 2018, s. 275-288). Slik får barna gjennom tilrettelagte aktiviteter mulighet til å dannes til et selvstendig og nysgjerrig menneske.

### 3.5 Multimodalitet

Kress og Van Leeuwen definerer multimodalitet som «the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined» (Kress & Van Leeuwen, 2001, s. 20). Kort sagt innebærer det å sette sammen ulike modaliteter som uttrykker tolkbare tegn, til et større semiotisk produkt eller en semiotisk aktivitet. Modalitetene kan forsterke hverandre ved at de sier det samme, men på forskjellige måter. De kan også oppfylle komplementære rolle eller systematiseres hierarkisk etter sin oppgave (Kress & Van Leeuwen, 2001, s. 20).

Modalitetene kan blant annet bestå av lys, lyder, bilder, video og tredimensjonale modeller. Sammen skaper disse et multimodalt uttrykk som kan tilføre kunstfag nye måter å arbeide og uttrykke seg på (Waterhouse, 2013, s. 97). Eksempelvis kan kunstig lys være med på å skape en stemning med bruk av ulike fargeblandinger og redskaper som lommelykter eller lyskaterese (Ytterdal, 2012; Heggstad, 2012). Projektor og LED-lysplater er også lysgivende kilder, som kan være med på å skape stemning med sine muligheter. I tillegg kan lyd være med å støtte opp om illusjonen, gjennom bl.a. å bruke atmosfæriske lyder i kontentum (Heggstad, 2012, s. 26)

Dardanou, Simensen & Mossin mener vi bør se på barnas lek med det digitale som multimodalt (Dardanou, Simensen & Mossin, 2021, s. 14). Barn kan skifte mellom det digitale og det analoge i sin lek med digital teknologi. Erfaringene med det digitale hos barn i dag er vide, og kulturelt mangfoldige. Det er derfor viktig at barnehagepersonalet tar hensyn til deres aspekter i arbeid med det (Stephen & Edwards sitert i Dardanou et. al., 2021, s. 14).

Waterhouse skriver om teknologiens muligheter og multimodale uttrykk. Hun nevner begrepet i *digital estetikk* i forbindelse med hvordan digital teknologi åpner for nye uttrykksmuligheter (Waterhouse, 2013, s. 97). Gjennom teknologiens muligheter får vi uttrykke oss på andre måter enn med tradisjonelle materialer. Dette defineres som *medieestetikk* - «mediets iboende estetiske uttrykksmuligheter eller digitale mediers affordance» (Waterhouse, 2013, 97). Som nevnt er barns digitale erfaring i dag vidspennet og heterogent, og kan enkelt implementeres i den pedagogiske praksisen. Det gjør at den har stor affordance.

## Barns dramatiske lek

En av barnehagens oppgaver er å ivareta barnas behov for lek. I barnehagen har lek en sentral plass, og barnehagen skal sørge for at lekens egenverdi blir anerkjent, samt at barna gjennom lek får oppleve glede, humor, spenning og engasjement (UD, 2017, s. 20).

Barn finner sin måte å være på, og viser sin forståelse for verden gjennom lek (Samuelsson & Carlsson sitert i Lillemyr, 2011, s. 25). En av lekene man ser i barnehagen er «late-som-om-lek». Denne type lek går inn under flere navn i litteraturen som fiksjonslek, rollelek, fantasilek, osv. Heggstad putter alle typer late-som-om-lek under fellesbegrepet *den*

*dramatiske lek* (Heggstad, 2012, s. 43). I den dramatiske lek skaper barna med sin fantasi en fiktiv verden hvor de deler ut ulike roller. Dette kan være roller som mor, far, datter, hund, osv. Den dramatiske leken kan skje i form av at barna går inn i en annen rolle i form av seg selv, eller gjennom andre objekter som for eksempel bil eller dukke (Heggstad, 2012, s. 43). I tillegg gir den dramatiske leken mulighet for å bearbeide inntrykk og opplevelser, og kan enten gjenspeile en reell opplevelse eller være en fantasifortelling barnet finner på, med utgangspunkt i virkeligheten (Sæbø, 2011, s. 33 & 63). Gjennom å skape distanse til virkeligheten får barna mulighet til å se den fra en annen side, og i “vekselspillet mellom opplevelser i fiksjonen og erfaringer fra virkeligheten kan ny innsikt og estetisk erkjennelse oppstå” (Sæbø, 2011 s. 63).

Fiksjon er sentralt både i dramatisk lek og drama. Hovik beskriver fiksjonsbegrepet som vanskelig å forstå, men at fiksjon handler om noe abstrakt som vi mennesker skaper gjennom vår fantasi (Hovik, 2003, s. 201). Barns dramatiske lek baseres ofte på erfaringer i form av handling og væremåte. Barn imiterer andre, og i den dramatiske leken ofte ut ifra de erfaringene de besitter fra tidligere situasjoner eller personer de har hatt med å gjøre (Thorkildsen, 2017, s.111).

En teori Guss har om lek, er at den dynamisk sett har to typer innhold; *idé* og *form* (Guss, 2003, s. 29). Idéinnholdet innebærer barnas indre forestillinger, tanker og følelser, mens forminnholdet (eller det estetiske innholdet) innebærer ulike former for uttrykk, og brukes blant annet for å få frem ide-innholdet (Guss, 2003, s. 29). Den dramatiske formen ledes også frem av assosiasjoner barnet får der og da, eller av sansing eller estetisk intuisjon. Sammen påvirker eller veksler disse om hverandre i leken. Impulser som oppstår i ide-innholdet kan uttrykkes gjennom formskaping, eller uttrykkene kan gi impuls og assosiasjoner til nye ideer hos barnet (Guss, 2003, s. 29). Vi voksne bør ha en forståelse for disse to typene innhold, for å se lekens kompleksitet, samt for å kunne gi ideer til lek og støtte barns impulser.

Gadamer trekker frem at leken er fri fra målstyring og er åpen for frie impulser. Leken føres i en kontinuerlig *frem-og-tilbake-bevegelse*, hvor impulsene kastes frem og tilbake mellom lekens deltakere som en “ball” (Gadamer, 1960/96, sitert i Guss, 2015, s. 26). Eksempelvis kan det ses slik: Barn 1 får en impuls som sendes til lekepartneren, barn 2. Den mottas, og barn 2 skaper en ny impuls basert på dette. Barn 2 kan så respondere med å sende en ny impuls tilbake til barn 1, og slik fortsetter leken uten noe klart mål med en fri bevegelse mellom to poler.



### 3.6 Drama med førskolebarn

I arbeid med drama må man tenke på barns forutsetninger, som alder eller barnets egne personlige forutsetninger. I arbeid med fiksjon med førskolebarn vil det være individuelt hvor evnen deres ligger i forhold til å leve seg inn i en fiktiv rolle eller situasjon, uavhengig av alder (Sæbø, 2010, s. 35).

*Aktiv identifisering* er et begrep Sæbø trekker frem under fiksjon. Dette dreier seg om den mentale og den fysiske innlevelsen i en rolle eller situasjon. Hun legger videre fram at under arbeid med drama eller i barns dramatiske lek, bør man som førskolelærer ha kunnskap om tre ulike «som-om-områder» som omfattes i aktiv identifisering (Sæbø, 2010, s.35).

*Fiksjon i forhold til gjenstander og objekter* er et av områdene. Dette er når objekter eller gjenstander blir til noe annet enn de egentlig er. Dette kan i lek være en sko som blir til en telefon, eller et bord som blir omgjort til et hus. I drama og dramatisk lek hender det også at man later-som-om man har noe som egentlig ikke er der. Da vil man mime at man tar i bruk noe, og snakke som om objektet eller gjenstanden faktisk er der. Dette kan for eksempel være at vi drikker kakao fra ett som-om-glass, eller at man smaker og lukter på en som-om-kake (Sæbø, 2010, s. 35). Det andre område er *fiksjon i forhold til situasjonen*, dette er når man later som om man befinner seg et sted eller i en situasjon enn det man egentlig gjør. I barns lek kan dette ofte baseres videre på som-om-gjenstander eller de som-om-objektene som er i bruk. For eksempel kan det være at de befinner seg i en restaurant hvor de lager god mat. Det tredje område er *fiksjon i forhold til rollen*. I barns dramatiske lek og i arbeid med dramatisk virksomhet kan man gå inn i ulike roller. Man kan late som man er en annen, enten i form av en rollefigur eller et annet levende vesen som for eksempel et dyr. Man kan også gi liv til ulike gjenstander og objekter. Her kan man gå inn i rollen som servitør i en restaurant, eller man kan bli til et tre som befinner seg i den mørke skogen, eller en katt som bor hjemme hos en familie (Sæbø, 2010, s. 36).

### 3.7 Lærer i rolle

Heathcote og Bolton utviklet på 70-tallet metoden lærer-i-rolle, som innebærer at barnehagelæreren trer inn i en rolle. De la ekstra vekt på det estetiske perspektivet innenfor drama, og ønsket at det skulle bli noe mer enn en personlighetsutviklende arbeidsmåte. De var

opptatt av å se mulighetene for læring, samt at drama setter i gang både det kognitive og affektive. Dette mente de gjorde drama til en spesiell læringsform (Heggstad, 2016, s. 79-80)

Gjennom et slikt dramaarbeid kreves det at barnehagelæreren skaper troverdige rammer i spillet. Læreren trer inn i en rolle, som gjerne står i kontrast til barnas rolle, og har som mål å gi barna nye opplevelser og utfordringer som åpner for utvikling av evnen til å improvisere, både for voksne og barn. Sæbø kaller dette *improvisert rollespill*, hvor barna må forholde seg til det som skjer der og da og respondere og reagere til rollefiguren, spillets tematikk og innholdet (Sæbø, 2010, s. 170). Sæbø trekker frem at metoden lærer-i-rolle egner seg godt i dramaarbeid med førskolebarn, dette fordi barns dramatiske lek har fellestrekk med et slikt rollespill som er improvisasjon (Sæbø, 2010, s. 170). Improvisasjon blir sentralt i arbeid med metoden lærer-i-rolle fordi innholdet blir skapt gjennom barnas respons og innspill (Sæbø, 2010, s. 174).

### 3.8 Barn som utforsker

Mennesker er nysgjerrige vesen som stadig leter etter å lære nye ting. For barn vil alt være nytt i verden, og utforskertrangen etter å finne ut av ting er stor. Derfor er det oppført i barnehagelovens §1 at “Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang” (Barnehageloven, 2005, § 1).

En diskusjon som stadig har vært tema innenfor barns utvikling er om de lærer helt av seg selv, eller om det skjer gjennom sosiale interaksjoner med andre, men én ting er sikkert ifølge Kari Pape; det finnes ikke enten eller (Pape, 2005, s. 47). Både indre prosesser og samspill med folk påvirker læring. Dette kan ses i Jean Piagets kognitive teori satt opp mot Lev Vygotskijs sosiokulturelle teori. Piaget mener barn lærer gjennom indre kognitive prosesser hvor de ved å bruke tidligere erfaringer, tolker sin opplevelse (Lillemyr, 2011, s. 117). Han mener også at nye erfaringer de mottar får sin plass gjennom mental omrokking, som endrer tidligere kognitiv oppfatning.

Vygotskij mente også at barna lærte kognitivt, men hadde mer fokus på hvordan det skjedde i sosiale settinger gjennom samspill med andre mennesker. Han mente at vi gjennom ulike psykologiske redskap som språk og kommunikasjon, får mulighet til å tolke og forstå våre omgivelser (Lillemyr, 2011, s. 127). Med en modell viste han til den *proksimale*

*utviklingssonen* – et mellompunkt mellom grensen for hva man kan lære på egenhånd basert på hva man allerede har erfart og kan, og grensen for hva man har potensiale til å kunne tillære seg med hjelp (Lillemyr, 2011, s. 128). For at vi skal kunne se barnets potensiale og hjelpe det best mulig, må vi møte de i denne sonen hvor vi sammen med tilrettelegging fra vår side kan gi barnet mulighet til å undersøke selv eller sammen med oss.

Flere teoretikere har også ønsket å finne ut hva det er som driver barna og hvordan de naturlig går frem for å undersøke alt de undres over. Merleau-Ponty har en teori som kan knyttes noe mot Vygotskijs sosiokulturelle teori. Merleau-Ponty mener den levde kroppen fungerer som et subjektivt fartøy som brukes i verden for å finne mening (Sandseter, Hagen & Moser, 2018, s. 45). Gjennom kroppen kan man uttrykke seg og sende budskap gjennom bevegelser og gester, og ved å observere andres reaksjoner får man også tilbakemelding. På samme måte som Vygotskijs psykologiske redskaper som språk, fungerer også kroppen som et språklig redskap. Kroppen er i samspill med verden og folk rundt seg, og vil kunne vise for seg selv og sine omgivelser hva de opplever i sitt subjektive syn. Gjennom å prøve seg ut i lek og aktiviteter, og på nye områder, vil barna lære både om seg selv og verden rundt. Gjennom persepsjon oppfattes erfaringer og opplevelser gjennom kroppens sanser, ifølge Merleau-Ponty (Sandseter, Hagen & Moser, 2018, s. 47). Vi blir oppmerksomme på oss selv, hva vi gjør og hva som skjer i øyeblikket. Gjennom disse møtene finner vi erfaringer som danner oss til den vi er.

## 4. Metode

---

### 4.1 Valg av metode

I vårt forskningsprosjekt har vi valgt kvalitative metoder. Dette er en metode for innsamling av empiri basert på meninger og opplevelser. Vår innsamlede empiri tar utgangspunkt i vårt prosjekt i barnehagen. Observasjon og barnesamtale ble derfor gode innsamlingsmetoder for å kunne fange opp barnas opplevelser og meninger rundt prosjektet, som vil støtte opp og gi svar som vi leter etter i forhold til problemstillingen vår.

Vitenskapelige metoder brukes til å undersøke, samle opplysninger og finne svar til spørsmål og problemstillinger. Gjennom bruk av metoder vil man prøve å finne informasjon om den «sosiale virkeligheten», og tilegne oss kunnskap om hvordan vi kan analysere og tolke den data vi har samlet (Bergsland & Jæger, 2016, s.66). Det er flere metoder å ta i bruk i et forskningsprosjekt, men det er to hovedtyper; kvalitativ og kvantitativ metode. Forskjellen mellom de to ulike metodene handler om hvordan datainnsamlingen registreres og analyseres. Den kvantitative metoden gir data basert på målbare enheter, som for eksempel gjennom spørreundersøkelser, mens den kvalitative brukes som en innsamlingsmetode for få innblikk om meninger og opplevelser som ikke er målbare enheter. I kvalitative undersøkelser kan man bruke metoder som for eksempel intervju, observasjon og video (Bergsland & Jæger, 2016, s. 66-68).

### 4.2 Observasjon

Observasjon er en av flere metoder man kan bruke for å undersøke. I en pedagogisk sammenheng defineres observasjon som en oppmerksom iakttagelse (Løkken & Søbstad, 2017, s. 40). Når man observerer retter man søkelyset mot det man ønsker å utforske, og det som man ønsker å finne mer ut av. Vi har valgt å ta i bruk deltakende observasjon av 8 barn i grupper på 4-og-4, i alderen 5-6 år. Deltakende observasjon kan defineres som å delta aktivt i en naturlig setting, hvor man som aktiv deltaker samspiller med andre og «braker seg selv til å analysere og forstå feltet» (Løkken & Søbstad, 2017, s. 55). Under prosjektet tok vi rollen, sammen med pedagogisk leder, som deltakende observatører. Observasjonene vil være med på å velg nærmere fokusområde videre til bacheloren. Selv med problemstilling klar, var vi

fortsatt åpne for at denne kunne endre seg basert på hva vi observerte. I forkant av observasjonene utarbeidet vi en observasjons mal (vedlegg 5) for å lettere notere systematisk hva vi observerte, og enkelt kunne bruke hjelpemidler både i form av stikkord notert ned i forkant om hva vi ønsket å rette fokus mot, samt for å lettere finne frem til observasjonene gjennom enkle setninger skrevet ned i situasjonen.

Vi valgte å benytte oss av deltakende observasjon for å kunne notere hendelser fortløpende og presist. Vi ønsket begge å være deltakere i prosjektutførelsen, og flettet det inn som en del av leken, for at vi skulle kunne stå i begge rollene.

I observasjonen var vi opptatt av å se hvordan barna reagerte på rommet. Vi ønsket å se hvordan de digitale verktøyene i form av høyttalere, projektor og lyskilder, kunne skape noe nytt i forhold til estetiske opplevelser i rommet, for barna. Interaksjonene mellom barn og voksne, og barna selv, var også i fokus, for å se hvordan rommet bidro til lek og samspill mellom barna. I etterkant har vi satt opp et observasjonsnotat basert på dataene vi samlet inn.

## 4.3 Barnesamtale

Samtaler er en form for kvalitativt intervju, og kan være formelt eller uformelt. Kvistad anbefaler basert på erfaringer, å ha en oppmuntrende holdning i forhold til barna i disse samtalerne, og komme med positive og oppløftende kommentarer til hva barna forteller (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 189). Åpne spørsmål åpner også for mer utfyllende svar. Spørsmål og innhold i samtalen bør gi tilpasses barnas alder og modenhet. Det anbefales å ta opptak av samtalen for å bedre lytte til samtalen i etterkant, og for å kunne fokusere på å holde samtalen, fremfor å huske på eller skrive ned det barna sier. Ved å lytte til seg selv, får man også mulighet til å reflektere over seg selv som samtalepartner. Kvistad opplevde at barnesamtaler bidro til at barn fikk større rom for medvirkning i barnehagen (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 189).

I motsetning til intervju, som er en mer strukturert form for dialog, er barnesamtaler mer åpne og gir rom for mer vekt på naturlig dialog og refleksjon. De kan dermed fungere på en litt annen måte enn barneintervju. I en gruppesituasjon kan samtalen føre til at enkelte barn har lettere for å ta ordet enn andre, som gjør at resten av gruppen lett blir stille. På en annen side kan man få flere versjoner av opplevelsen ved at flere har mulighet til å fortelle, noe som kan

opplyse hvordan barn tenker på forskjellige måter, og åpner for at barna får større forståelse av hverandres tanker (Pramling og Doverborg-Østberg sitert i Kvistad & Søbstad, 2005, s. 190).

Vi valgte videre å bruke barnesamtale for å validere våre observasjoner. Ved å formulere spørsmålene rundt hva vi tidligere observert, fikk vi fanget hvert enkelt barn gjennom spørsmål med relevans til hva de tidligere hadde sett eller gjort i løpet av tiden vår i rommet. Et eksempel kan være: «Vi så at du ... Hvordan opplevde du det?». Som tidligere nevnt er det anbefalt å ta lydopptak av samtalen, men av personvernsårsaker, valgte vi å ikke ta opptak av barna. I stedet være flere med på observasjon. Alle observatørene noterte ned ting barna sa som utpekte seg.

## 4.4 Metodekritikk

Bergsland og Jæger får frem viktigheten av å stille seg kritisk og reflektert over egne valg av metoder og innsamlingsstrategier, da ingen metoder er feilfrie. Reliabilitet, validitet er begrep som brukes til å vurdere innsamling av empiri. I kvantitativ forskning brukes disse begrepene om evaluering av arbeidet, mens i kvalitative studier vil begrepene få en annen betydning (Bergsland & Jæger, 2016, s. 80). Reliabilitet dreier seg da om troverdighet, altså om måten dataene samles inn på og forskningen utføres er tillitsvekkende og pålitelige (Tagaard sitert i Bergsland & Jæger, 2016, s. 80). Validitet kommer av det engelske *validity*, som betyr *gyldighet*, og handler om dataenes relevans til hvor godt det representerer det som undersøkes. Hvordan man kan anse data som gyldig eller ei, baseres i hovedsak på sunn fornuft, men kan i noen tilfeller også måtte valideres gjennom f.eks. å sammenligne spørreundersøkelser og observasjoner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24).

Våre observasjonsdata ses på som gyldig basert på sunn fornuft, men er også validert gjennom å stille spørsmål til barn angående hva vi har observert, og få bekreftet eller avkreftet det vi har sett. Likevel ser vi utfordringer med de ulike metodene som er brukt. Da vi utførte observasjon gikk vi i rolle som observatører. Utfordringen her var at i tillegg til å være i fiktive roller hadde vi alle ansvar om å observere alle barna, fremfor å fordele enkelt barn på de ulike observatørene. En konsekvens av dette kunne vært ufullstendige observasjoner av lav

kvalitet.

Ved barnesamtaler kan det også oppstå utfordringer. En risiko ved å ha med flere barn, er at enkelte barn dominerer samtalen, eller påvirker andre barns standpunkter. Dette kan føre til at vi ikke får tak i hva barnet som er påvirket sine egne syn og tanker. En konsekvens av dette igjen er at potensielt sitter igjen med ufullstendig data av lav kvalitet, som gjør at dataene baseres på egne tolkninger av hva som foregikk i prosjektet.

## 4.5 Etiske aspekter

I et forskningsprosjekt med informanter og deltakere må man ta hensyn til visse etiske aspekter. I forkant av prosjektet utformet vi et samtykkeskjema med mal fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) (vedlegg 2). Dette ble fylt ut og sendt ut til foreldre slik at de kunne gi skriftlig samtykke om barnets deltakelse, og bli kjent med forskningsprosjektets innhold og hvilke rettigheter barnet vil ha. Vi gjorde også klart at foreldre kunne når som helst trekke sitt samtykke, og informerte barna om at de hadde rett til å trekke seg om det var ønsket. I tillegg til dette la vi ved et kortere infoskriv om det barna skulle delta på, for å presentere prosjektet i en forenklet, mer konkret versjon

Vi har tatt valget om å anonymisere våre informanter i forhold til krav fra NSD for å ivareta deres personvern til det maksimale. Barnehagens navn, og barnas navn og kjønn vil ikke bli nevnt i vårt forskningsprosjekt. Alt som vil bli nevnt er barnegruppens alder.

Vi har brukt observasjon og barnesamtale som metode og skrevet ned notater for hånd med nummer på barna. Disse ble samlet inn, og transkribert til et dokument på en personlig datamaskin, uten noen indikasjoner på hvem som utført en handling eller kommet med utsagn. De håndskrevne notatene ble i etterkant makulert. Bilder av rom ble tatt med tildekkede vinduer og gjenstander som kan identifisere barnehagen som bilder og tekst på vegger ble fjernet for prosjektet.

Når man skal utføre et forskningsprosjekt, er etiske hensyn noe av det viktigste å tenke på. Forskningsetikk innebærer behandling av personopplysninger. Bergsland og Jæger nevner tre hovedprinsipper som knyttes til det etiske ansvaret vi har gjennom forskningsprosjektet; Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Bergsland & Jæger, 2016, s. 83).

*Informert samtykke* vil si at vi skal sørge for at informanten få kjennskap til sine rettigheter, hva de overordnede mål er, at det er frivillig og at informanten kan avslutte/trekke sitt samtykke til enhver tid om ønsket. *Konfidensialitet* er det andre hovedprinsippet. Vi har ansvar for at personlig data ikke skal offentliggjøres. Vi skal anonymisere personlig data slik at informanten ikke er gjenkjennelig og kan avsløres. I samtykkeskjema vil det derfor være sentralt å skrive hvordan personopplysninger vil bli behandlet. Navn kan derfor erstattes med fiktive navn, eller sette nummer. Det tredje hovedprinsippet er *konsekvenser*, som innebærer at de informantene skal beskyttes mot skade eller alvorlige belastninger under prosjektet. Konsekvens kan også være positiv ved at informantene kommer med gode tilbakemeldinger, som for eksempel har at bachelorprosjektet har bidratt positivt ved at den har gitt inspirasjon og nye kunnskaper (Bergsland & Jæger, 2016, s. 83-85).

I forskningsprosjekt som innebærer forskning på mennesker, og i dette tilfellet yngre barn, er det viktige å være påpasselig med å ha gode etiske retningslinjer. Barna må bli informert om hva de er med på, og samtykke må innhentes av både foreldre og barn for å ikke krenke deres personlige ønsker. Som pedagogiske forskere i barnehagen, er det viktigste fokuset på barnas sikkerhet og barnas beste alltid skal komme først.



## 5. Empiri

---

Gjennom vår prosjektutførelse har vi observert barna i et fiksjonelt univers i vårt iscenesatte rom. Vi vil ut ifra teori og problemstillingen, trekke frem et utvalg av observasjoner og samtaler, som vi i neste kapittel igjen vil analysere og drøfte rundt.

### 5.1 Iscenesettelse av rom

Under forberedelse av å iscenesette rommet i barnehagen, måtte vi ta noen valg av rommets elementer. Med utgangspunkt i bilder vi hadde tatt av rommet i forkant kunne vi se hva vi ønsket å ta i bruk, hva vi ønsket å fjerne og hvilke elementer vi kunne legge til. Rommets designe var noe vi også måtte forholde oss til, rommet var fylt med vinduer, og en utfordring med å mørklegge rommet var noe vi møtte på. Plassering av de ulike elementer og rekvisitter var noe vi opplevde som tidskrevende. En stige som vi hadde tatt i bruk under iscenesettelsen ble stående i rommet grunnet utfordringer med å få den fjernet, og ble derfor brukt under forløpet.

Elementene vi tilførte rommet var blant annet multimodale medier som projektorer med fisker, haier og maneter, samt ulike sjøplanter, ulike lyskilder med forskjellige farger og høyttalere som spilte av lyder. I observasjonene ønsket vi å se hvordan de kunne påvirke stemningen i rommet, og hvordan de var med på å skape den fiktive verdenen under vann.

#### **Observasjon 1:**

Vi har akkurat kommet inn i ubåten. Høyttalere på utsiden spiller av boblende undervannslyder. Ett av barna reagerer på dette og smilet i ansiktet svinner. Barnet ser på oss og forteller: «Lyder jeg aldri har hørt før, blir jeg litt redd for». Vi beroliger med at det ikke er farlig og at det er lyden av havet under vann. Hun smiler igjen, men viser fortsatt tegn til en viss uro. Alarmen ringer etter en liten stund i ubåten, og hun skvetter litt til igjen, men smiler av situasjonen og fremstår trygg. Da vi beveger oss ut av ubåten er første reaksjon fra barnet «Oh my gosh, vi er under vann» og begynner å ta svømmetak, med resterende barn svømmende etter. Barna ledes ulike plasser. Mens to av barna gikk mot lysplatene, ble ett stående igjen å stirre opp på manetene fra projektoren. Det siste barnet i gruppen så en lysstripe skinne opp fra skattekisten, og løp for å utforske.

**Samtale:**

I samtalen tar barna frem tegninger som de har tegnet underveis i forløpet og tar utgangspunkt i dem for videre samtale. Barna forteller at fargene på lyset var veldig fine. Noen barn trekker frem at bare fargene som lys gul, blå og grønn var fine, ikke de mørke. Et barn forteller at den røde fargen som kom frem minnet om fargen til blod. Barna forteller at de så mange fisker, maneter, haier og planter. I rommet lå det også rekvisitter som krabber, blekkspruter, skattekiste og skilpadde. Barna fortalte at det var dumt at de måtte bli igjen i vannet. Barna forteller at de også oppdaget hai og brennmanet, de var farlige, men også skummel. Et barn forteller at han ikke fikk tid til å se haien, og ville inn igjen å utforske mer.

**Observasjon 2**

Under utforskning av rommet går to barn mot lysplatene på bordet. De blir stående og se på dem litt. Mr. Parker går bort og spør: «Hva er dette?». Barna forteller at de ikke vet hva det er, men at de var veldig fine. Kaptein Kronk forteller at vi har oppdaget slike en gang før, på en tidligere reise. Han forteller at dersom man tar forsiktig på dem, så skjer det noe. Ett av barna våger seg til å ta på den ene lysplaten. Platen skifter farger i det barnets hånd treffer den, og hen roper ut: «Jeg skjønner ikke at det går an!». Flere barn kommer bort, og barna som allerede står ved bordet forteller at dersom man tar på dem, skifter de farge. Flere av barna prøver seg, og utprøvingene med lysplatene fortsetter rundt bordet.

**Samtale:**

I samtalen etter forløpet snakket vi med barna om lysplatene. De har tegnet underveis, noe vi tar utgangspunkt i for videre samtale. Flere av barna forteller at fargene på lyset var veldig fine. Ett av barna trekker frem at de syntes fargene gul, lys blå og lys grønn var veldig fine å se på lysene, men at hen ikke likte de mørke fargene. Et annet barn forteller at den røde fargen som kom frem minnet dem om fargen til blod.

## 5.2 Den fiksjonelle verden

Under observasjonen ønsket vi å se hvordan barna møtte fiksjonen. I forkant av prosjektet sendte vi et brev til barnehagen fra de to figurene de skulle møte, og barna ble introdusert for hva som skulle skje (vedlegg 4). Da vi kom til barnehagen inngikk vi en fiksjonskontrakt med barna, hvor vi ble enig om at vi skulle inn i roller, og vi ikke var oss selv under forløpet.

Utkledd som “Kaptein Kronk” og “Mr. Parker” tok vi imot to barnegrupper som skulle delta på prosjektet, og ledet de inn i vår fiksjonsverden.

### **Observasjon 3:**

Barna blir tatt imot av kaptein Kronk og Mr. Parker, de får en instruks om å stille seg på en linje. Barna får utdelt skilt som skal ha på seg under forløpet. Barna fester den på genseren og står klar for det neste som skal skje. Kaptein Kronk kommer fram, han introduserer seg selv og hilser på barna. Barna lytter på Kaptein Kronk mens han går igjennom sikkerhetsreglene til ubåten. Like før barna blir sendt inn i ubåten, får de tildelt støvler. Barna sammen med Kaptein Kronk og Mr. Parker tar på seg støvlene, et barn stopper opp og ser seg rundt. Barnet rekker opp hånden og spør «Hvordan kan jeg ta på meg sko som jeg ikke kan se?»

### **Observasjon 4:**

Ute i rommet er et av barna i full gang med å utforske, men fokuset er på et annet sted enn hos de andre barna. Hen leter bak tøy og oppå stigen etter høyttalere, lys og andre digitale verktøy. Hen kommenterer at lydene i rommet ikke er ekte, og søker mot kildene. Manetene og fiskene på veggen er heller ikke ekte, og hen viser tegn til å ønske å finne ut hvordan dette er mulig. Ved siden av teltet har vi satt opp en matte for å sperre av en del bak "ubåten", hvor en bærbar datamaskin koblet til en projektor er plassert. Barnet prøver å klatre over, men Kaptein Kronk forklarer at det er stengt av og at vi ikke kan bevege oss bak der. Hen påpeker at det er en datamaskin der som hen ønsker å hente frem, og Kronk følger opp med at “Noen må ha kastet den i havet. Vi skal gi beskjed til de som dykker ned og rydder opp, om at de må rydde her.” Dette blir han med på.

### **Samtale:**

I samtalen forteller barnet om de gjenstandene vi fant i sjøen. Barnet fortalte at han ønsket å ta med seg søppelet tilbake, og at vi måtte si ifra om dette til noen. Han forteller også at han fant en høyttaler og en PC i sjøen, som noen må ha kastet. Vi gjentar at vi vil gi beskjed til dykkerne om at det skal hentes opp. Han smiler bredt og knytter neven og sier lavt: «Yes.»

## **5.3 Barn i dramatisk lek**

### **Observasjon 5:**

Ute i rommet ser vi barna gå rundt og utforske de ulike modalitetene vi har satt opp. I hjørnet

av rommet står et bord med matter rundt, som stenger for undersiden. Under den ene bordkanten er det allikevel en åpning som barna kan se inn (vedlegg 1). Et lilla lys skyter ut, og flere av barna får øye på det. De bøyer seg inn og observerer en skilpadde og en musling med en perle i seg, ved siden av en lilla lyslenke. “Wow! Her er en perle.” Et av barna påpeker at det lilla lyset er "tang". Barna vil inn i hulen og hente skilpadden og muslingen med perlen, men Kaptein Kronk forteller at skilpadden kanskje ønsker å være alene i hulen sin. Et barn tar styring i fiksjonen og forteller at skilpadden gjerne vil være med ut og hilse på dem. Da sier Kronk; «Men den lilla tangen er giftig, så jeg tror vi skal se på han her utenfra. Den er veldig vond å brenne seg på.» Et av barna bryter ut “Her er en åpning! Vi kan gå bak her,” og løper rundt på den andre siden av bordet. Her er det en liten sprekke mellom veggen og madrassen, hvor barnet prøver å strekke armen inn for å hente skilpadden. Han rakk ikke frem, og et annet barn foreslår at de kan kripe inn i åpningen de tidligere har kikket inn, men holde seg unna tangen. Kaptein Kronk fortsetter å prøve å stoppe barna fra å kripe inn. Barna blir stille før et barn som har hodet inne i hulen ser en fjernkontroll til et annet lys vi i farten har forsøkt å gjemme; «Jeg fant en fjernkontroll. Hvis vi skrur av lysene, kan vi ta på tangen! Vi må redde skilpadden!». Barnet strakk seg inn og fisket fjernkontrollen ut. Han rakk så vidt frem. Kronk innser at slaget er tapt, og blir med på barnas lek. Fjernkontrollen er ikke til lysene, så Kronk bryter fiksjonen og trekker ut stikkontakten. Barna jubler over at de fikk "skrudd av" lyset og ett av barna krabber inn for å hente ut skilpadden og perlen. På vei inn river hen ned en projektor, så bildet av sjøgress og sjøanemoner som før var over bordet, dukker opp under det. Barnet tar på veggen for å kjenne på plantene, før han kommer ut igjen med skilpadden og perlen til de andre.

#### **Observasjon 6:**

Et barn løper til skattekisten, hvor det skinner et lys ut av sprekken. Barnet åpner kisten og tar ut en disko-lommelykt. Barnet lyser rundt i rommet og viser frem til andre barn hva hen har funnet. På veggen henger det to blekkspruter, barnet lyser opp på dem og sier “Se nå er det disko, blekksprutene danser”.

## **5.4 I etterkant:**

Etter gjennomføring sender vi en e-post til vår informant for å høre om barna har videreført prosjektet på noe vis. Vi får høre at barna uken etter med papp har bygget en ubåt i barnehagens uteområde. De tegnet også en sonar til ubåten, og flere av barna svømte rundt ubåten som haier.

## 6. Analyse og drøfting

---

Gjennom vår drøfting vil vi se hvordan vårt innsamlede datamateriale i form av empiriske observasjoner og faglitteratur, gir svar på eller skaper nye syn på vår problemstilling: «Hvordan kan bruk av ulike kunstformer som drama og iscenesettelse av rom, legge til rette for at førskolebarna i barnehagen kan få estetiske erfaringer?»

### 6.1 Iscenesettelse av rom

En barnehage består av flere rom, og i de ulike rommene kan man se muligheter for endringer, eller *affordances*. Gibsons begrep er vesentlig for å være bevisst på å ikke begrense seg for hva som kan gjøres eller endres i et miljø. I møte med rommet i barnehagen så vi det som viktig å ha dette i bakhodet da vi skulle planlegge iscenesettelse av barnehagens rom. Hansson hevder at et tomt rom vil åpne for spørsmål og invitasjon om at alt er mulig i den åpne plassen (Hansson, 2016, s. 37). Da vi skulle iscenesette rommet valgte vi å fjerne noen elementer, men lot andre stå igjen basert på *affordances* vi så ved det. Vi ønsket å bruke et utvalg av barnehagens kjente innredning, og omskape dette for å gi nye impulser og estetiske opplevelser. På en annen side kunne vi også som Hansson sier tømme rommet, for å så fylle det og få en omstart (Hansson, 2016, s.40). Slik kunne vi fått muligheten til å legge til helt nye elementer i rommet uten forstyrrelser. Dette ville også kunne gitt barna impuls til estetiske opplevelser, som videre kan føre til estetiske erfaringer.

Selander hevder at vi kontinuerlig må skape nye rom for læring (Selander et.al., 2012, s. 38). Ved å iscenesette et rom i barnehagen kan man åpne for nye læringsmuligheter, opplevelser, utforskning og lek for barna. Noe vi ofte hører i barnehagemiljøet er at tiden til rådighet i barnehagehverdagen er knapp. I vårt prosjekt brukte vi ulike multimodale medier for å fylle rommet, som trengte nøye planlegging og viste seg å være tidkrevende. Dette får oss inn på tanken om hvor mye tid det ville vært til rådighet i en barnehage til å utføre et slikt prosjekt. Like viktig som å se på *affordance* i rommet, er det også viktig å se muligheter i tiden man har til rådighet. Fønnebø er en som tar opp tråden om hvordan synet på tid kan endres ved at vi ser på tid som en mulighet, og gir rom for at barna skal få konsentrere seg og være i øyeblikkene (Fønnebø, 2014, s. 3 & 222). Vi ser vårt prosjekt som mulig å gjennomføre i en barnehage slik vi gjorde det, men på en annen side var det tidkrevende i formen vi valgte å

utføre det i. Som barnehageansatt i en barnehage vil man ha større mulighet til å gjennomføre prosjektet i form av et prosjektarbeid hvor også barna får være medskapere og bidra mer over tid. I et slikt arbeid kan barna fordypes i kunnskaper om noe som engasjerer de (Kjær, 2016, s. 16). Dette kan senke tidspresset og gi mer rom for barns medvirkning i rommets helhetlige oppbygning. Vi erfarte likevel at barna fikk en estetisk opplevelse i det temporære rommet vi satt opp, hvor de fikk inntrykk som opptok de i form av lys, lyd og levende bilder. Det skapte en ny atmosfære og en ny stemning i rommet.

## 6.2 Barnas møte med rommet

I møte med rommet fikk vi flere ulike reaksjoner fra barna. To av barna ble redd for lysene og lydene, flere barn gikk inn i rommet som om det var under vann, mens andre gikk rett inn for å tegne ned hva de så. I observasjonene så vi etter hvordan de ulike elementene i rommet førte til estetiske opplevelser for barna. Som Hansson sier har rommet en påvirkningskraft i den form av at den presenterer ulike normer, verdier og kvaliteter. Rommets farger og utforming kan sette en stemning og påvirke våre holdninger i møte med rommet. Den kan enten fremme eller hemme vår atferd og trivsel, og den enkeltes måte å bevege seg på kan også bli påvirket av omgivelsene (Hansson, 2012, s. 150). I observasjon 1 ser vi at barna beveger seg i rommet hvor det er stasjoner med lys. Ytterdal hevder at lys er viktig for ens opplevelse (Ytterdal, 2012, s. 80). Vi ser gjennom våre observasjoner at lys ble en sentral rolle i rommet ved at den skapte ulike stemninger og barna ble ført av dem. Vi ser også at de andre elementene som var med på å iscenesette rommet ble en like viktig del av opplevelsen. Den totale iscenesettelsen av det multimodale rommet med de ulike elementene som komplementerte hverandre, var dermed med på å skape en ny opplevelse for barna. Gjennom scenografi med farger, lys og lyd vil barn kunne få en estetisk opplevelse (Sæbø, 2011, s. 40), som vi kan se i observasjon 1. Ett av barna begynner her å ta svømmetak i luften så fort det kommer ut i rommet. Som Thorkildsen forteller, baseres barns dramatiske lek ofte på erfaringer i form av handling og væremåte (Thorkildsen, 2017, s.111). Erfaringer fra tidligere situasjoner vil kunne være en drivkraft for at barnet velger å utføre en handling. Barnet kan tidligere ha erfaringer med vann og svømming, som automatisk videreføres når barnet kommer ut i rommet og ser modalitetene som gir de et bilde.

Lys kan ha en større og meningsfylt betydning enn det man først ser (Heggstad, 2012, s. 25).

Med blå farger skapte vi assosiasjoner til hav, noe barna koblet seg raskt på. Gjennom elementene som beskrevet i observasjon 1, ser vi at det skapes en kommunikasjon med noen av barna, da ett av de bryter ut: "Oh my gosh, vi er under vann!". Det kan tenkes at de fargene lysene representerte og projektorens levende bilder ga assosiasjoner med en tidligere erfaring hos barnet. Kunstig lys med ulike farger kan være med på å skape en stemning på scenen (Ytterdal, 2012, s. 20), men på en annen side trekker Heggstad frem at en enkel lysbryter eller dimmer også kan være et stemningsskapende verktøy, og ved å erstatte dagslys med elektrisk lys velges de, ifølge Ytterdal, ut ifra nytte og trivsel (Heggstad, 2012; Ytterdal, 2012).

Under prosjektet i barnehagen fikk vi tildelt et veletablert og kjent lekerom for barna. Provokasjoner og usikkert er noe som kan oppstå hos barn når man endrer rom (Hansson, 2012, s. 161-162). I observasjon 1 ser vi et barn som reagerer på lydene i rommet. Barnet forteller «lyder jeg aldri har aldri har hørt før, blir jeg litt redd for». Dette viser til at barnet opplevde en ukjent lyd som ikke hadde vært i rommet tidligere, og det skapte en usikkerhet i møte med det ukjente. På den ene siden kan det å føre ukjente elementer i rommet skape en usikkerhet hos barnet som vekker en uro, men på en annen siden kan det være med å skape en ny opplevelse for barnet, som potensielt gjøre dem mer trygg på forandring i fremtiden. Som tidligere nevnt ser vi en kobling til hvordan man kan legge til rette for disse provokasjonene i barnehagen. Biesta snakker om forstyrrende pedagogikk, hvor han ønsker å etterstrebe mulighetene for å forstyrre den normale orden. Dette åpner for at barnet som subjekt kommer til syne, og det er barnehagelærerens ansvar å legge til rette for at barna får uttrykke det de føler i møte med det som er annerledes (Biesta, 2011, s. 101). I situasjonen hvor barnet uttrykker seg i møte med det som er ukjent, vil barnehagelærerens holdning til barnets reaksjon være betydelig for om barnet får rom til subjektivering eller ikke (Biesta, 2011, s. 101). Ved å ikke bemerke seg barnets reaksjon i møte med det som skaper usikkerhet, og si: "Nei, dette er ikke noe å være redd for," vil man frata barnet muligheten til å uttrykke seg. Dersom man går inn med en annen tilnærming hvor man anerkjenner barnets oppfatning av situasjon, vil man gi rom for at barnet får uttrykke seg, og gi muligheten til å sette ord på sine følelser og opplevelse. Slik vil barna få muligheten få bearbeide de estetiske erfaringene sine sanselig, og oppnå estetisk erkjennelse som Baumgarten nevner (Austring & Sørensen, 2006, s. 20).

Ulike impulser gir barna ulike startpunkt i rommet. Våre tanker var å legge til rette for å la barna få undersøke det de ønsket og uttrykke hva de opplevde på sin måte. Ved å gi de mulighetene for dialog med hverandre og oss som rollefigurer, og gjennom å undersøke på egenhånd og få materialer til å tegne, fikk vi se hvordan barna erfarte rommet på sine måter.

På denne måten får de bearbeidet de estetiske opplevelsene til estetiske erfaringer. Som Storaas forteller er tegning en måte barna forteller hvordan de erfarer verden på, og i motsetning til lek er tegning en mer varende uttrykksmåte hvor barna også krever mer anerkjennelse fra andre, særlig voksne (Storaas, 1996, s. 24). Vi har sett gjennom våre observasjoner at det kan settes et press på barnet om å "måtte" tegne, som fører til usikkerhet rundt hva som er forventet. Enkelte barn i prosjektet kom med en tom blokk når prosjektet var ferdig og ble mer tilbaketrukket og stille under samtale. Av disse barna begynte noen også å tegne under samtalen, da de innså at de hadde "glemt" det. Med utgangspunkt i tegninger under samtalen kunne det virke som at barna som ikke hadde tegnet, følte de hadde noe å tilføye. Her er det viktig at man som barnehagelærer ser barnet, og hjelper til får å lage rom slik at de også kan uttrykke det de har sett. Kjær trekker frem at de estetiske erfaringene også kan trekkes frem gjennom samtaler. Ved bruk av våre observasjoner fikk vi hentet frem hendelser fra forløpet, som kunne åpne for samtale med barna som trakk seg mer tilbake under samtalen. Dette ga rom for at de fikk uttrykke seg og dele sine erfaringer.

### 6.3 Når barna møtte fiksjon

Barna tok i de fleste tilfeller innover seg fiksjon, men som i observasjon 2 og 3 ser vi at to av barna kan ha problemer med dette. Da vi i forløpet skulle ta på oss fiktive sko, forsto ikke barnet i observasjon 2 hvordan det var mulig når vi ikke kunne se de. Sæbø nevner fiksjon i forhold til gjenstander i ett av de tre *som-om-områdene*, som innebærer å gi gjenstander nytt liv og nytt bruksområde, så vel som å late som man har noe som ikke er der. Vi kan se noe av dette i denne observasjonen, hvor et av barna i forvirring ikke klarer å se for seg objektet på lik linje med de andre barna. I observasjon 3 ser vi at barnet ikke tar innover seg den fiktive verdenen, da hen flere ganger påpeker at det ikke er ekte. Dette kan vi se opp mot fiksjon i forhold til situasjon som innebærer at man later som om at vi er et annet sted eller en annen situasjon. Barnet var mer opptatt av å avsløre hvordan rommet var iscenesatt, enn å være med på det fiktive med oss andre.

De fleste barna tok i bruk sin konstruktive fantasi for å danne nye, indre forestillingsbilder og løse problemer gjennom den dramatiske leken (Sæbø, 2011, s. 32-33), mens for disse barna stoppet fantasien opp. Gjennom *aktiv identifisering* lever man seg helt inn i rollen, både mentalt og fysisk (Sæbø, 2011, s.35), noe som ikke var tilfelle i denne situasjonen. Som lærer



i rolle bør vi skape troverdige rammer, og ha barnas forutsetninger i baktankene for å stimulere til interesse for aktiv identifisering i fiksjonen. Ved å se på observasjonene kan vi tenke oss til at vi ikke skapte troverdige rammer for noen av barna. På en side ble det kanskje ikke en tydelig nok enighet gjennom fiksjonskontrakten mellom rollefigurene og barna, mens på en annen side må vi ta til etterretning deltakernes tidligere erfaringer og kunnskaper rundt å delta i et dramaforløp (Sæbø, 2011, s. 79).

Som barnehagelærere bør vi møte barna i det Vygotskij kaller den *proksimale utviklingssonen*, hvor vi støtter barnet i utfordringer det ikke ser løsninger på med sin kompetanse. I dette tilfelle er barnet mer opptatt av rommets oppbygning, fremfor å delta i det dramatiske spillet. Her gikk den voksne rollefiguren for å hente barnet inn i universet ved å møte hen der hvor hen fant interesse, og bygde dette inn i det dramatiske spillet. Sæbø trekker frem at den voksnes rolle ikke bør være i sentrum, men være mer som en støtte under forløpet dersom noe skulle være utfordrende eller utrygt for barnet (Sæbø, 2011, s.181).

## 6.4 Barns dramatiske lek

Like før vi gikk inn i rommet, fikk barna utdelt roller som observatører og fikk en instruks om å utforske hele rommet. Målet med å arbeide dramafaglig i barnehagen bør være å stimulere til dramatisk lek (Sæbø, 2011, s. 69). Under forløpet og i utforskningen oppsto det flere impulser hos barna, som førte til nettopp denne typen lek, men hvor vi som voksne brøt nevnte instruksjoner.

I observasjon 5 oppdager barna et lys som skinner ut fra en hule under bordet, som ledes inn i en dramatisk lek hvor barna ønsker å redde skilpadden. De ulike elementene skapte impulser for barna til å sette i gang å løse et problem de oppdaget. Vi som barnehagelærere kan være bevisst rundt vår tilrettelegging av inntrykk for å gi impulser og ideer til barnas improvisasjon (Sæbø, 2011, s. 117). Barnas impuls til å starte redningsaksjon kan ha oppstått av vårt oppsett, men var på en annen side ikke noe vi kunne forutse ville skje. Det kan også ha oppstått som en impuls i barnet selv, basert på følelser og erfaringer fra tidligere (Sæbø, 2011, s.117). Det kan eksempelvis være at barna tidligere har hatt samtaler om ensomhet, eller lært om å være forsiktig med giftige planter.

Gjennom dramatisk lek åpnes et *mulighetens rom*. Her kan barna få erfaringer gjennom å teste

ut problemløsning og ta seg frem på måter uten reelle aktiviteters konsekvenser (Sæbø, 2011, s. 63). I observasjonen ser vi at barna prøver å kommunisere ulike måter å komme seg forbi den giftige tangen på. De foreslår å gå rundt på andre siden av bordet hvor de ser en sprekk i madrassen, og kan strekke hånda inn. De foreslår også å krype inn, og holde avstand til tangen. Dette blir avvist av den voksnes rollefigur, som har et annet bilde av denne stasjonen, hvor det var ment at barna skulle skue fra utsiden. Rollefiguren gir seg etterhvert, men holder lenge på at barna ikke skal inn under bordet. Barnas rom for improvisasjoner avhenger av de voksnes holdninger til leken (Sæbø, 2011, s. 118). Barna ble, som tidligere nevnt, oppfordret til å utforske alt i rommet, og gjorde seg opp en mening i leken om at det da var fritt rom for å leke og utforske. Vi satte derfor barrierer for barna som nettopp hadde fått beskjed om at det faktisk ikke var noen barrierer. I starten hadde vi ikke en åpen holdning for barnas improvisasjonslek, men innså etter videre observasjon at barnas impuls var så sterk at vi som lærere i rolle åpnet for barnas innspill.

Gadamer trekker frem at leken ikke har et klart mål og åpner for fri impuls og en *frem-og-tilbake-bevegelse* mellom lekens deltakere (Guss, 2015, s. 26). I observasjonen kan vi se at de to barna deler ideer med hverandre om hvordan de kunne komme seg inn til skilpadden som lå i hulen. Dette kan vi se i lys av frem-og-tilbake-bevegelsen ved at barnet får en impuls som hen uttrykket til det andre barnet, barnet mottar impulsen, får en egen impuls og videre sender den tilbake. Etterhvert bryter en voksen inn som en stopper for impulsene som ble kastet mellom barna, ved å kaste inn egne ideer som motsa deres, og dermed skape en motpol for deres lek og ideer. Som tidligere nevnt tar Guss for seg et dynamisk syn på leken, hvor hun tar for seg to ulike typer innhold i estetisk erkjennelse; idé-innhold og forminnhold. Disse jobber med og påvirker hverandre, og ifølge Guss er det viktig at vi forstår begge disse typene for å kunne gi inspirasjon til lek (Guss, 2003, s. 29). Barna benyttet seg av de ulike formene ved å danne seg indre forestillinger som ga de impuls til forminnhold, ved å vise og forklare mulige løsninger til hverandre om hvordan de skulle få tak i skilpadden. Deres uttrykk ga igjen, som vi også ser i Gadamers perspektiv, nye ideer, ved at de "kastet" impulser til hverandre. Vi kan her se at den voksne ikke var bevisst på en slik tanke, og dermed ikke hadde en forståelse av den komplekse naturen til leken for å kunne støtte barnas impulser. I Merleau-Pontys tanker om den levde kroppen, kan vi også se hvordan barna gjennom kroppen sender budskap og gir tilbakemeldinger på disse.

Barna leker også på multimodale måter, når de skifter mellom det analoge og det digitale (Dardanou, Simensen & Mossin, 2021, s. 14), som vi ser i både observasjon 5 og 6. Her ser vi

hvordan de ulike modalitetene i rommet spiller inn på hvordan barnas lek utviklet seg innenfor det fiktive universet. Et multimodalt rom hvor ulike digitale uttrykksmedier er satt sammen til et spesielt designet miljø, vil åpne for digitale estetiske opplevelser, som utover tradisjonelle materialer gir nye uttrykksmuligheter (Waterhouse, 2013 s. 97). I observasjon 5 møter barna lyset i som-om-området *fiksjon med gjenstander*, ved å gi det et nytt liv som tang. Bordet var allerede gjort om til en grotte. I observasjon 6 ser vi hvordan diskolykten gir impulser til lek med de ellers livløse blekksprutfigurene. Det kan tenkes at barnet har en erfaring med konseptet disko når hun peker med lykten på figurene og forteller at “det er disko” og hun ser de “danser”. Som vi ser tar barna, som Dardanou, Simensen og Mossin sier, i bruk både det digitale og det analoge i sin lek. Ved å tilby de ulike modaliteter får barna muligheten til å oppnå estetisk erfaring gjennom opplevelsene vi legger til rette for.

## 6.5 Den voksnes rolle

Vårt hovedfokus ligger i barnas estetiske opplevelser og erfaringer i barnehagen. Det er derfor også relevant å ta opp vår rolle som voksne og pedagoger. Vi ønsket da å se på hvordan vi kan støtte opp og legge til rette for aktiviteter med barnas beste som grunntanke.

Som tidligere nevnt kommuniserte vi og gjorde det klart for barna at hele rommet kunne utforskes. Vi innså snart at dette ikke var en godt gjennomtenkt beskjed til barna. I flere tilfeller, som vist i observasjon 5, utdypet under *Barns dramatiske lek*, og observasjon 4, ble barna interessert i elementer i rommet vi ikke hadde forutsett skulle ta oppmerksomheten på den måten det gjorde. Dersom det var ønsket at enkelte elementer ikke skulle bli utforsket, kunne det vært lurt å være tydelig og kommunisere de ulike rammene som var tenkt. Vi valgte i første omgang å lede barna vekk fra veien de valgte mot de elementer som var ment å være skjult, for å opprettholde vår egen visjon for rommets funksjoner. Dette så vi ikke lønte seg, og at vi kunne ha lagt bedre til rette for at barna skulle kunne utforske på sin egen måte.

Baumgarten, Kant og Schillers tanker om kunsten og det estetiske sin rolle kommer her tilbake til oss. Kant med Baumgarten i bunn, drar frem det estetiske som noe mennesket i seg selv opplever og erkjenner, og finner det vakre og fæle i (Austriug & Sørensen, 2006, s. 21). Slik er det rom for uttrykk gjennom lek, hvor barna kan vise hva man opplever som attraktivt eller frastøtende i møtet med det estetiske. På en annen side ser Schiller leken som noe som lager rom for balanse mellom både vårt forhold til naturen og vårt forhold til fornuft (Austriug

& Sørensen, 2006, s. 21). I observasjon 4 så vi at i et av barnas tilfelle kom fornuften noe mer frem, da de ønsket å se mening i hvordan et slikt opplevelsesrom fungerte, fremfor å leve seg inn i det fiksjonelle. Her tok vi fra barnet muligheten til å uttrykke seg og anerkjenne hva det sa om hva hen fant i havet. Vi møttes derimot etter hvert ved en felles ide om at disse ikke hørte hjemme der, men at vi skulle la det ligge for at noen andre skulle hente det.

En annen måte å løse dette på kunne vært å tenke over hvilke elementer vi setter i rommet, og deres plassering. Å skjule de elementene vi ikke ønsket skulle ta oppmerksomhet kunne gitt barna andre impulser å følge. Samtidig kunne vi også ha vist til mer tydelig rammer og anerkjent elementene i rommet vi ikke ønsket at barna skulle ta på. Ved å la barna få velge hvor veien i aktivitet skulle gå, ville vi også tatt i bruk Biestas forstyrrende pedagogikk. I observasjon 2 kom det tydelig frem hos barnet som uttrykte sine tanker om hvilke farger det likte og mislikte på lysplatene. Platene var dyre instrumenter, og det lå en viss uro rundt å la barna utforske dem fritt. Ved å møte barnet fikk vi satt rammer hvor barnet fikk utforske platene, ved at vi ble enige om å ikke slå for hardt på dem. Vi som voksne skal ifølge Rammeplanen legge til rette for at barna får bearbeide sine estetiske inntrykk (UD, 2017, s. 51).

## 7. Avslutning og konklusjon

---

I arbeidet med vår bacheloroppgave har vi fått ny innsikt i hvordan barns estetiske erfaringer kan fremmes gjennom iscenesettelse av rom i barnehagen og arbeid med drama. Ved å observere barn i en slik setting, hvor de utforsker og får impulser til dramatisk lek, kunne vi se at rommets multimodalitet ga mange inntrykk for barna. Denne helhetlige opplevelsen var med på å skape nye estetiske erfaringer, hvor barna fikk uttrykke sine opplevelser gjennom dramatisk lek, tegning og samtale. Gjennom å tilrettelegge for at barna kroppslig skal få ta til seg estetiske erfaringer, og ved å gi de rom for å bli oppmerksomme på hva de gjør og hva som skjer, får de lære om både seg selv og verden rundt de og oppleve en estetisk erkjennelse.

Gjennom vårt prosjekt har vi erfart hvordan rommet i seg selv kan bidra med en stor affordance i fokus på endring. Ved å se hvor mange muligheter det har å tilby, fremfor å låse seg ved begrensninger, har vi erfart at man kan skape en ny dimensjon for barna, hvor de kan utforske, leke og eksperimentere. Ved å tilføye multimodale medier som projektor, lyd og lys vil man åpne for nye uttryksmuligheter og legge til rette for at barna får nye opplevelser med nye verktøy. Slike verktøy kan komme godt med for pedagogisk arbeid, og med enkel planlegging og utføring vil man som barnehageansatt få erfaring som kan bygges på og også potensielt gi barna erfaring med bruk av slike modaliteter. Ved at vi som voksne er åpne for å endre rom og legge til rette for nye estetiske opplevelser for barna, vil det åpnes enda flere muligheter for inntrykk.

Vi så også at dramaarbeid gir nye estetiske opplevelser, og at barn gjennom dramatisk lek uttrykker sine erfaringer på ulike vis. At vi også var i rolle ga oss mer rom for deltakelse med barna, og større mulighet for å la de være med på å forme innholdet i dramaforløpet. For noen barn kan det være noe overveldende, som gjør at vi som pedagoger må se det subjektive individet for å kunne tilrettelegge for at alle får delta og få en god opplevelse.

Gjennom våre funn er det tydelig at barna har fått estetiske erfaringer av opplevelsene vi har invitert dem til. Dette kommer tydelig frem i samtalene i etterkant, og særlig i tilbakemeldingen fra informantene uken etter, hvor barna har tatt den dramatiske leken og iscenesettelsen videre. Ubåten vi skapte som barna var med i, og haiene på projektoren, ble grunnlag for at barna selv tok initiativ til å skape et nytt rom i barnehagens uteområde med en dramatisk lek med barna som haier.

Avslutningsvis vil vi anbefale alle ansatte i barnehager å prøve ut et slikt prosjekt, gjerne som et lengre temaarbeid, da det har stor sjans for å gi både glede og nye erfaringer for både barn og voksne.

## 8. Litteraturliste

---

- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (red.). (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bernsen, A. S. (2019). Barnas lekerom i forandring. I Møen, I-L. & Thoresen, E. (red.). *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen*. (s. 73-85). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God utdannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati*. Forlaget Klim.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dardanou, M., Simensen, E. D. & Mossin, M. S. (2021). *Barnehagens digitale arenaer*. Universitetsforlaget.
- Erkjennelse (u.å.). I Det Norske Akademis ordbok. Hentet 13. mai 2021 fra  
<https://naob.no/ordbok/erkjennelse>
- Fønnebø, B. (2014). *Kunstneriske bevegelser i barnehagen: de yngstes formgivning, bildeskaping og verksteder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelse I: lekens dynamiske verden*. Cappelen Damm Akademisk.
- Guss, F. G. (2003). Teaterkunstens oldemor? – En estetisk tilnærming til lek. I F. G. Guss. *Lekens drama 2: en artikkelsamling*. (s. 9-37). Høgskolen i Oslo.
- Hansson, H. (2012). Kunstneriske forstyrrelser med romlige og materielle for- og etterspill. I A. Krogstad., G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser. (red.). *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (s. 149-170). Fagbokforlaget.

Hansson, H. (2016). *En barnehage til begjær: Å gi form til barnehagens innhold*.

Fagbokforlaget.

Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. (3.utg.). Fagbokforlaget.

Hovik, L. (2003): En lek med fiksjoner. Om barns forhold til fiksjon i ulike medier. I S. Sagberg & K. Steinsholt. (red.). *Barnet: konstruksjoner av barn og barndom*. (s. 200-215). Universitetsforlaget.

Jørgensen, D. (2001). *Skønhedens metamorfose: De æstetiske idéers historie*. Odense Universitetsforlag.

Kjær, A. (2016). *Prosjektarbeid i barnehagen: fra fascinasjon til fordypelse*. Cappelen Damm Akademisk

Kjær, A. (2018). *Barn og estetisk praksis: Sanser, væren og læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.

Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor* (3. utg.). Universitetsforlaget.

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

Olaussen, I. (2015). Når leken gir liv – animasjon og figurteater i barnehagen. I A. Hammer. & G. Strømsøe. (red.). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. (s.115-130). Fagbokforlaget.

Pape, K. (2002). *Fra ord til handling, fra handling til ord - Rammeplanen: Kvalitet og dokumentasjon i barnehagen*. Kommuneforlaget.

Rom. (u.å.). I Det Norske Akademis ordbok. Hentet 26. mai 2021 fra [https://naob.no/ordbok/rom\\_5](https://naob.no/ordbok/rom_5)

Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L., & Moser, T. (2018). *Kroppslighet i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (3. utg.). Gyldendal.



- Selander, S., Kress, G. & Skytte Christensen, E. (2012). *Læringsdesign: i et multimodalt perspektiv*. Frydenlund.
- Storaas, F. (1996). *Barneteikning: form og forteljing*. Samlaget.
- Sæbø, A. B. (2011). *Drama i barnehagen*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Thorkildsen, K. (2017). Den ville babyreisen. I K, Bakke., C, Jenssen. & A. B. Sæbø. (red.). *Kunst, kultur og kreativitet: kunstfaglig arbeid i barnehagen*. (2.utg). (s. 105-131). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Wiseth H. (2015) Kunstneriske prosesser i arbeid for og med barn. I A. Hammer. & G. Strømsøe. (red.). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. (s.175-190). Fagbokforlaget.
- Ytterdal, C. P. (2012). *Lys, fagre, design, kommunikasjon*. Fagbokforlaget.
- Øhra, M. & Tholin, K. R. (2018). Refleksjoner fra deltakere ved et kurs i UH-pedagogikk. Uniped, 2018 (3), 275-288. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-08>

## 9. Vedlegg

---

**9.1: Vedlegg 1: Bilder av rommet før og etter iscenesettelse**

**9.2: Vedlegg 2: Samtykkeskjema**

**9.3: Vedlegg 3: Infoskriv**

**9.4: Vedlegg 4: Brev til barna**

**9.5: Vedlegg 5: Observasjonsmal**

**9.6: Vedlegg 6: Plan for prosjektgjennomføring**

## 9.1 Vedlegg 1: Bilder av rommet før og etter iscenesettelse













## 9.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Er det ekte? – en reise under vann gjennom lys og lek»**

Dette er et spørsmål til deg vedrørende om ditt barn får delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle inn data til bacheloroppgave. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

#### **Formål**

Vi ønsker å utføre et forskningsprosjekt med et utvalg barn på \*avdeling\*. Prosjektet tar utgangspunkt i problemstillingen «På hvilken måte kan lys gjennom digitale verktøy bidra til estetiske opplevelser hos femåringer i barnehagen?». Med dette vil vi i ulike faser ta fatt i noe barna interesserer seg for, og bygger på dette med å lage et såkalt «opplevelsesrom» hvor barna får utforske og boltre seg, og hvor de får møte på figurer som tidligere etableres basert på interessen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet v/ lektor Jeanett Ann Goodwin.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi ønsker å observere barn direkte og ta utgangspunkt i dette for videre datainnsamling. Vi har kjennskap til barna på \*avdeling\* og deres interesser, etter utført praksis på avdelingen, og opplever en tillit hos både dem og de ansatte. Det gir utgangspunkt for å utføre nevnte prosjekt her, og gjør det aktuelt for oss å spørre om lov for deres barn å delta.

Skjemaet vil bli utlevert til alle foresatte, og et utvalg på 6-12 barn vil bli valgt ut ifra besvarte skjemaer og barns tilgjengelighet ved prosjektutførelse.

#### **Hva innebærer det for deg og ditt barn å delta?**

For deg vil det kun innebære å svare på dette skjemaet for ditt barn. Ditt barn vil delta på et kunst-prosjekt som innebærer en opplevelse i et omgjort rom i barnehagen. Barna vil bli tatt med på en fiktiv reise hvor de møter karakterer og verdener i en lek, og får delta selv i små, gitte roller. Her vil vi også dokumentere underveis ved å notere i karakter. Barna vil få vite at vi skriver ned hva vi opplever.

Oppsett av rommet vil ha utgangspunkt sangen «Yellow submarine» og livet under vann, og skapes i hovedsak av digitale verktøy som projektor med dynamiske miljøer, høyttaler med atmosfærisk musikk og lyd, samt lys i ulike former.

I etterkant av spillet ønsker vi en lett dialog/samtale med barna hvor vi stiller spørsmål og snakker om hva de har opplevd. Svarene vil bli nedskrevet og ført inn i vår skriftlige bacheloroppgave, og vil hele veien være anonymisert. Vi respekterer om barna ikke ønsker dialog. Etter endt prosjekt blir innsamlet data destruert. Den eneste informasjonen som vil bli oppført i bacheloroppgaven er barnets *alder*.

Vi vil utarbeide noen spørsmål i forkant, som vil gi et utgangspunkt for samtalen videre med barna. Dersom det er ønskelig, kan disse sendes til deg som foresatt i forkant ved kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle deres personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke samtykket.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

De som vil ha tilgang på opplysningene er STUDENT 1 og STUDENT 2, som er barnehagelærerstudenter ved Høgskulen på Vestlandet i Bergen, og som skriver den nevnte bacheloroppgaven. Opplysningene vil kun oppbevares fysisk på papir, innlåst vekk fra andres tilgang.

Som tidligere nevnt vil det kun være *alder* på barnegruppen som nevnes av personopplysninger i teksten. Navn på barnehage, avdeling, ansatte og barn utelates. Kjønn vil heller ikke bli nevnt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen 30. juni 2021. Alt av fysisk, innsamlet datamateriale som samtalenotater og dette samtykkeskjema vil også destrueres innen angitt dato.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg og ditt barn basert på deres samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg og ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg og ditt barn som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg og ditt barn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine og ditt barns personopplysninger

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

- Bachelorstudent STUDENT 1 (epost-adresse)
- Bachelorstudent STUDENT 2 (epost-adresse)
- Høgskulen på Vestlandet ved høgskolelektor Jeanett Ann Goodwin ([jeanett.ann.goodwin@hvl.no](mailto:jeanett.ann.goodwin@hvl.no))
- Høgskulens personvernombud: Trine Anikken Larsen ([personvernombod@hvl.no](mailto:personvernombod@hvl.no))



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

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

Med vennlig hilsen

Jeanett Ann Goodwin  
(Forsker/veileder)

STUDENT 1  
(Student)

STUDENT 2  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Er det ekte? – en reise under vann gjennom lys og lek*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å la mitt barn delta i skriftlig dokumentert observasjon
- å la mitt barn delta i skriftlig dokumentert samtale

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet:

---

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

### 9.3 Vedlegg 3: Infoskriv

Hei, og takk for sist!

Vi er to bachelorstudenter, STUDENT 1 og STUDENT 2, som har vært på avdelingen i forbindelse med praksis. Vi var tilstede i 3 uker i høst, samt én uke i vår, og hilste på noen av dere.

Dette semesteret skriver vi en bachelor, hvor vi ønsker å utføre et prosjekt med et utvalg barn på \*avdeling\*. Prosjektet går i ulike faser hvor vi tar fatt i noe barna interesserer seg for, og bygger på dette med å lage et såkalt «opplevelsesrom» hvor barna får utforske og boltre seg, og hvor de får møte på figurer som tidligere etableres basert på interessen.

Sanserommet vil være et utgangspunkt for datainnsamling for vår bachelor, hvor vi i etterkant vil gå i samtale med barna om hvordan de har opplevd prosjektet. All data vi samler inn vil være **anonym**. Den eneste konkrete informasjon vi bruker, er aldersgruppe. Vi ønsker derfor at dere fyller ut vedlagt samtykkeskjema for å godkjenne om dine barn kan delta eller ikke. Informasjonen i skjemaet vil kun være tilgjengelig for oss to, og blir destruert ved prosjektslutt.

Vi setter pris på samarbeidet deres og gleder oss til å utføre dette med barna.

Med vennlig hilsen

STUDENT 1 og STUDENT 2

## 9.4 Vedlegg 4: Brev til barna

# Gratulerer!

Dere har vunnet en tur i vår superdupre, fantastilastiske, megasauriske ubåt, *Yellow Submarine!*



Vi kjører gjennom barnehagen og ser etter noen som kan være med oss på et undervanns-uforskningseventyr. Vi kjenner barnehageansatt veldig godt fra vi var bitte-bitte-bitte små. Han fortalte oss at han kjenner noen eventyrlystne barn som kunne være med oss. Dette setter vi utrolig stor pris på her på *Yellow Submarine*. Bli med!

Hilsen

*Kaptein Krank* og *Mr. Parker*

## 9.5 Vedlegg 5: Observasjonsmal

GRUPPE

### OBSERVASJON FOR BACHELORPROSJEKTET «Er det ekte? – en reise under vann gjennom lys og lek»

*Stikkord:* Hvordan interagerer barnet med lyset? Sier barna noe spesielt i forhold til rommet? Lek? Lyder? Samtaler mellom barna eller barn-voksen? Eventuelt annet i forhold til planen?

<u>BARN #</u>	<u>OBSERVASJON</u>

**Ekstra notater:**

<u>NAVN</u>	<u>OBSERVASJON</u>

## 9.6 Vedlegg 6: Plan for prosjektgjennomføring

### Andre fase

Vi møter barna som oss selv. Vi forteller at vi skal kle oss ut, og si vi ønsker de skal være med på leken, selv om de vet at vi har kledd oss ut. *Fiksjonskontrakt.*

### ROLLEFIGURER

- *Kaptein Kronk og Mr. Parker.*
- **Kaptein (Klaus) Kronk** er fra Nord-Norge. Han er obsternasig og har kontroll på det meste. Klarer seg stort sett selv, men trenger litt småhjelp her og der. Litt lei av å bo i ubåten, men har ikke noe annet å gjøre. Han har vokst opp på sjøen, og lærte aldri å telle og lese/skrive ordentlig.
- 
- **Mr. (David) Parker** er fra England og snakker gebrokkent. Han var arbeidsløs på kaien og fikk bli med i ubåten til Kronk. Der bistår han med oppgaver Kronk er lei av å gjøre. Parker er lydig, og hjelper med tall og lesing/skriving.
- Parker stresser fordi han har mye å gjøre. Han kvepper lett om Kronk roper.

### KJØREPLAN

#### *Før vi går inn*

Mr. Parker står i døren og ser etter barna, og blir oppspilt av å se de. Kaptein Kronk står og sjekker ubåten og har liste han krysser av på. Han enser såvidt barna.

Parker får skiltene og deler de ut.

Kronk blir ferdig og ser på barna. Han teller de, spør hvor gamle de er og går gjennom reglene.

Kronk leser opp sikkerhetsregler:

1. Æ e sjæfen - alle hører på meg.
2. Om dere vil si noe, rekk opp hånden.
3. Alle må sitte stille i ubåten.
4. Når vi skal på ekspedisjon, må vi ha riktig utstyr på oss. Får hjelmer senere. Sko nå.
5. Husk at det er utforskningekspedisjon, så vær nysgjerrige og ha det gøy.

Under vann er det mange fine lys som er spennende å se på.

“Da repeterer vi de!”

Vi gir notatblokk til barnehageansatt, som får i oppdrag å hjelpe å skrive rapport underveis. Han har vært med mange ganger før, så dette kan han.

Sjekkliste: Skilt, sko, antall barn, over 5 år.

Kronk prøver å lese, men må spørre Parker.

*Vi sjekker reglene. Parker viser bak.*

#### *Inne i ubåten*

Kronk leder barna inn og setter de ned. Alle må ta på setebeltet.

Mr. Parker begynner å forklare alt som er i ubåten. Kronk blir krenket og ser olmt på han. Mr. Parker begynner å stamme og rekker opp hånden eller blir avbrutt av Kronk, som minner han på/spør barna om reglene. “Dette er min ubåt. Jeg kan dette her!”

1. Her er styringen. "Parker, du kan styre ubåten!"
2. Her er det... masse knapper.
3. Her er sonaren. Den viser når det er ting rundt ubåten.
4. Dette lyset viser om noe skjer i ubåten. Når det lyser blått som nå, er alt i orden, men hvis det lyser rødt, så betyr det at vi er på vei til å kræsje eller få motorstopp. Når det skjer, er det veldig viktig at --- \*RØDT LYS BLINKER\*

Vi blir urolige, men Kaptein Kronk forteller at vi ikke trenger å få panikk. Han skal sjekke det. Det betyr at alle må ut av ubåten. "Husker dere hva som var viktig når vi skal ut?"

RIKTIG UTSTYR! Hvordan kan vi puste under vann?

Alle får en hjelm. Barnehageansatt får i oppdrag å finne en til alle.

Barnehageansatt må så sjekke om det er trygt å gå ut. Han krabber ut og reagerer. Så kommer han inn igjen, og sier at alt er trygt og at alle må stille seg på en rekke.

Så krabber vi ut. \*Vær obs på hva barna kommenterer først av alt når de kommer ut\*.

*Utenfor ubåten*

"Wooooow!" Barna får kikke litt en liten stund, mens Kronk ser på ubåten.

"Nu må alle samles her og høre på meg!" Husker vi alle sikkerhetsreglene?

Problemet er at ubåten er tom for strøm.