

HiT notat nr 5/2003

"Kunnskapens tre har røtter..."

Praksisfortellinger fra barnehagen

En FOU-rapport

**Eli Thorbergsen, Hein Lindquist,
Kari Strømmen og Eidbjørg S. Hansson**

Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning (Notodden)

Høgskolen I Telemark

Porsgrunn 2003

HiT notat nr 5/2003
ISSN 1501-8520 (trykt)
ISSN 1503-3759 (online)
Publikasjonene har serietittel: *HiT notat* eller *HiT Working Paper*
Høgskolen i Telemark
Postboks 203
3901 Porsgrunn
Telefon 35 57 50 00
Telefaks 35 57 50 01
<http://www.hit.no/>

Trykk: Kopisenteret. HiT-Bø

© Forfatterne/Høgskolen i Telemark

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven, eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk



”Kunnskapens tre har røtter...”

Praksisfortellinger fra barnehagen

En FOU-rapport

Av

Eli Thorbergsen, Hein Lindquist,

Kari Strømmen og Eidsbjørg S. Hansson

Høgskolen i Telemark

Notodden, den 27. november 2003

Sammendrag

”Kunnskapens tre har røtter” en basert på et FOU- arbeid gjennomført av fire faglig tilsatte ved Høgskolen i Telemark. I rapporten drøftes sammenhengen mellom teorifeltet og praksisfeltet innen førskolelærerutdanningen og læringsaspektet i bruk av en praksisnær kvalitativ tilnærming i forsknings- og utviklingsarbeid.

Praksisfortellingsbegrepet blir i rapporten definert og beskrevet som fortellinger fra praksisfeltet, og som stiller særlige krav til fortellerens forskningsetiske holdning ved innsamling og transformering av praksisopplevelsen fra virkelig hendelse til fortelling om praksisfeltet.

Det presenteres faglige analyser av åtte praksisfortellinger i rapporten. Ulikheter i fortellingene og forskjellig fokus i analysene vil gi et innblikk i barnehagens faglige mangfold. Rapporten konkluderer med at faglærere i profesjonsutdanningen kan styrke egen faglig kompetanse gjennom bruk av praksisfortellinger, og at praksisfortellinger kan fungere som grunnlag for faglige analyser med relevans for førskolelærerutdanningen.

Summary

”Kunnskapens tre har røtter” (The tree of knowledge are rooted) is based upon a FOU-work that has been done by four educators from Telemark University College. In the report the connection between theory and the field of practice in preschool and kindergartens are discussed. The authors discuss the aspect of learning when qualitative research is used within educational research.

“Praksisfortellinger” are described by the authors as narratives and stories built upon observations from daily-life experiences. And the authors discuss the importance of ethical issues in such a process; Both when the observation-material are collected, and when the material is transcribed from real life situations to stories about the field. (praksisfortellinger) The authors have written down eight “praksisfortellinger” and analyses to each of the stories. The conclusion in the report is that educator in higher education can strengthen their own knowledge by using “praksisfortellinger” in their own work, and that such stories can be used to analyses with relevance in the higher education.

Forord

Denne rapporten presenterer første del av et FoU-arbeid der formålet er å gjøre teori lettere tilgjengelig for studenter i førskolelærerutdanningen. I første fase vil vi gå ut i barnehager og samle inn praksisfortellinger som kan være aktuelle for å anskueliggjøre teori i førskolelærerutdanningen.

I andre fase av prosjektet ønsker vi å se på den praktiske bruken av praksisfortellinger i undervisningssituasjoner. Vi vil se om praksisfortellinger vil vekke studentenes engasjement og nysgjerrighet til å utforske sammenhengen mellom teori og praksis. Delrapport 2 skal gjøres ferdig i løpet av undervisningsåret 2002/2003.

La øyeblikket leve

Gå inn i rommet- barnehagens hus har mange rom

Hjerterom og rom for nye løsninger

Det fiktive rom der alt kan skje

Utnytt rommet- mulighetenes rom menneskene mellom

Der det er åpen lytting

god kommunikasjon

finnes det rom for mange løsninger

Rom mellom fantasi og virkelighet

Det fleksible rom

Hva rommer ditt rom?

Hva rommer barnerommet?

En krokodille under senga?

En sjiraff i skapet?

En vidundermedisin i det magiske rommet?

Det må være rom for sosialt samspill

Det sosiale rom med rom for fortellerkunst

Fortellerkunst, dramatisk lek og dramatikk!

Forteller søker en lytter!

Takk til barnehagene som åpnet sine rom for oss.

Takk til barna som gav oss sine fortellinger.

Takk til Helge Røys og Else Marie Halvorsen for verdifull veiledning

Takk til FOU-utvalget for tildeling av midler til prosjektet.

Eli Thorbergson

- høgskolelektor i forming

Hein Lindquist

- høgskolelektor i pedagogikk

Eidbjørg S. Hansson

- høgskolelærer i pedagogikk.

Kari Strømnen

- høgskolelærer i drama.

Notodden, den 27.11.03

Innhold

1	INNLEDNING	1
1.1	ERFARINGSBAKGRUNN	1
1.2	PROBLEMSTILLINGER	1
2	HVA ER EN PRAKSISFORTELLING?	3
3	PROFESJONSRELEVANT KUNNSKAP	6
4	LÆRING VIA PRAKSISFORTELLINGER	8
5	TILNÆRMINGSMÅTER OG METODER	10
5.1	INNSAMLINGSMETODER.....	10
5.1.1	<i>En fenomenologisk tilnærming</i>	10
5.1.2	<i>Observasjoner</i>	11
5.1.3	<i>Intervjuer</i>	11
5.1.4	<i>Tegninger og fotografier</i>	12
5.1.5	<i>Utvalg, formaliteter og etikk</i>	12
5.2	REFLEKSJON RUNDT BESKRIVELSENE	12
5.3	OMFORMING TIL PRAKSISFORTELLINGER	12
5.4	ANALYSE AV PRAKSISFORTELLINGER	13
6	GJENNOMFØRING	14
6.1	INNSAMLING AV PRAKSISFORTELLINGER	14
6.1.1	<i>Formaliteter og etikk</i>	14
6.1.2	<i>Helhetsinntrykk, observasjoner og notater</i>	14
6.2	OMFORMING TIL PRAKSISFORTELLINGER	15
6.2.1	<i>Fra helhetsinntrykk til fortelling</i>	15
6.2.2	<i>Kontekstens betydning</i>	15
6.2.3	<i>Fortellingenes form og språk</i>	16
6.2.4	<i>Faglige refleksjoner</i>	16
6.2.5	<i>Sammenheng barnehage og samfunn</i>	18
7	PRESENTASJON AV PRAKSISFORTELLINGER	20
7.1	ANALYSEKATEGORIER	20
7.2	EKSEMPLER PÅ PRAKSISFORTELLINGER	20
7.2.1	<i>Tenkende toåring</i>	20

7.2.2	<i>Langedrag</i>	21
7.2.3	<i>Lek i Dukkekroken</i>	23
7.2.4	<i>Spøkelset</i>	26
7.2.5	<i>Gråtass</i>	29
7.2.6	<i>Det første møtet med maling i barnehagen</i>	31
7.2.7	<i>Sandkasseleik</i>	32
7.2.8	<i>Påkledning i garderoben</i>	37
8	KONKLUSJONER	39
8.1	HVA KAN VI SOM FAGLÆRERE I FØRSKOLELÆRERUTDANNINGEN LÆRE AV Å HENTE INN PRAKSISFORTELLINGER FRA BARNEHAGEN?.....	39
8.2	HVORDAN FUNGERER PRAKSISFORTELLINGER SOM GRUNNLAG FOR FAGLIG ANALYSE?	40
	LITTERATURLISTE	41
	LITTERATUR DET HENVISES TIL UNDER FAGLIGE ANALYSER KAP 7.	41

1 Innledning

1.1 Erfaringsbakgrunn

Fra arbeid med barn vet vi at når de voksne forteller om noe selvopplevd, blir barna ofte spesielt lydhøre. Vi kjenner alle til utsagn som: "Kan du fortelle om den gangen da ...?" Artikkelforfatterne, som alle underviser i høyere utdanning, har erfart at bruk av fortellinger ikke bare gjør barn lydhøre, men at også studenter blir lydhøre når det brukes fortellinger fra virkelige hendelser i undervisningen.

Studentenes uformelle tilbakemeldinger er at de ofte husker fortellinger bedre enn mer tekniske forklaringer. Fortellinger fra virkeligheten fungerer også godt som eksempler når ulike pedagogiske begreper og teorier skal forklares. Det kan ofte være nettopp fortellingen som får studenten til å huske det teoretiske stoffet. Erfaringer som disse kan tyde på at formidling av selvopplevde hendelser appellerer til den som hører på og kan gjøre teoretisk stoff mer tilgjengelig og forståelig. Som voksne pedagoger opplever vi også selv som deltakere på kurs og seminarer at vi blir spesielt interesserte og dermed skjerpert til å lytte når virkelige erfaringer formidles. Jon Roar Bjørkvold er et godt eksempel på en formidler som ofte bruker fortelling av virkelige hendelser som metode og som dermed fenger sitt publikum og får fram viktige pedagogiske poeng.

Med grunnlag i slike erfaringer ønsker vi nå å arbeide målrettet i et FOU-arbeid med å samle inn og bruke praksisfortellinger til faglige analyser og deretter i undervisning av førskolelærerstudenter. Arbeidsgruppa består av faglærere i fagene forming, drama og pedagogikk. Vi har alle arbeidserfaringer fra barnehage, skole og høyskole og vi har i dag ansvar for undervisningsoppgaver i førskolelærerutdanningen. Vi er spesielt opptatt av hvordan vi kan gjøre den teoretiske undervisningen på høyskolen mest mulig praksisnær.

I fagplanen for førskolelærerutdanningen, er det en hovedmålsetting å gjøre den enkelte student dyktig og kyndig i sin profesjonsutøvelse. For høyskolens undervisning er det et mål å være praksisnær på en slik måte at studenter blir i best mulig stand til å reflektere over egen praksis gjennom bruk av teori, egne erfaringer, andres erfaringer, forskningsresultater og etiske vurderinger. Handal og Lauvås (1999) bruker begrepet "praktisk yrkesteori" som et samlende begrep på disse faktorene. Vi ønsker å gi en undervisning som medvirker til at studentene utvikler en bevisst praktisk yrkesteori.

1.2 Problemstillinger

Denne rapporten vil vi basere på resultater fra første fase i FOU-arbeidet. I første del av artikkelen vil vi ta opp begrepet praksisfortelling. Vi vil også skrive noe om læring via fortellinger. Deretter vil vi gjøre rede for metoder og problematikk knyttet til selve arbeidet med å hente inn fortellinger fra barnehager.

En viktig målsetting med å hente praksisfortellinger fra barnehagen er at disse skal være faglig relevante for førskolelærerutdanningen. Vi vil henvise til utdanningens fagplan og faglitteratur for å dokumentere praksisfortellingenes faglige relevans. Målet er å hente inn et allsidig utvalg av praksisfortellinger som kan være med på å anskueliggjøre ulike pedagogiske

og faglige problemstillinger. Første fase vil dermed omfatte vårt eget arbeid med å finne og vurdere praksisfortellingens faglige innhold.

Vi vil se på hvordan vi kan bearbeide skriftlige notater fra barnehagen og omforme disse til fortellinger. Et viktig spørsmål blir hva vi som lærere i utdanningen kan lære av dette arbeidet. Til slutt vil vi vise hvordan fire utvalgte praksisfortellinger kan analyseres faglig og kan være relevante for utdanningen.

Med grunnlag i dette har vi utarbeidet følgende problemstillinger:

- 1. Hva kan vi som faglærere i førskolelærerutdanningen lære av å hente inn praksisfortellinger fra barnehagen?**
- 2. Hvordan fungerer praksisfortellinger som grunnlag for faglig analyse?**

2 Hva er en praksisfortelling?

I boken ”Kulturbærende fortellinger, barn og skole”, finner vi følgende definisjon på en fortelling.

Vi har ei fortelling når noe blir fortalt slik at det danner en sluttet enhet med en begynnelse, en slutt og et midtparti som forteller om et tids- og handlingsforløp som involverer en eller flere aktører, og som har et tema eller et problem.

(Danielsen 1997, s. 23)

Videre står det:

En god fortelling har både et godt poeng og en fortellemåte som gjør at tilhøreren eller leseren kan leve med i den, både ved å se personer og situasjoner for seg og ved å bli engasjert i handlingsforløpet, (Danielsen 1997, s.24).

Disse beskrivelsene sier noe om kjennetegn ved den muntlige og den litterære fortelling, og vi antar at elementer av disse også bør være med i en praksisfortelling. ”Praksisfortellinger” er et forholdsvis nytt begrep. Louise Birkelands definerer begrepet slik:

”Praksisfortellinger er selvlagde fortellinger av voksne og barn i barnehagen. Praksisfortellinger handler om avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltakerne er framstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren. Fortellingen vokser ut av erfaringen” (Birkeland 1998, s.15).

Begrepet praksisfortellinger har også begynt å dukke opp i pedagogiske sammenhenger spesielt knyttet til ”problembasert læring”. Her bygger læringen på et konkret problem eller et ”case” som skal løses på et teoretisk plan. Begrepet ”case” er beslektet med begrepet ”praksisfortelling”. Men en case trenger ikke nødvendigvis å være hentet fra det virkelige liv. Det kan også være en konstruert beskrivelse av en tenkt situasjon. (Bjørke 2000)

En praksisfortelling derimot bygger på opplevelser og erfaringer hentet fra en reell pedagogisk virkelighet. Dette er også i tråd med hvordan Birkeland bruker begrepet. Hun mener at praksisfortellinger er svært nyttig i barnehagens vurderingsarbeid når de brukes som kilde til analyse av egen praksis. Personalet kan fortelle hverandre selvopplevde hendelser og hva som har gjort inntrykk i denne hendelsen. De kan også være lydhøre for hva barna forteller om sin hverdag og sine opplevelser og skrive ned disse. Ved å analysere slike fortellinger fra egen praksis, vil barnehagepersonalet kunne bli mer bevisst på hvilke konsekvenser pedagogiske valg og handlinger får for barna. Birkeland fokuserer spesielt på hvordan praksisfortellinger kan få frem barneperspektivet knyttet til ulike situasjoner. Hvordan opplever barna de situasjoner som oppstår som et resultat av de voksnes valg og handlinger? Praksisfortellinger kan dermed vise sammenheng mellom de intensjoner pedagogen har og de opplevelser og den lærdom barna sitter igjen med.

Birkeland har skrevet boken ”Pedagogiske erobringer” først og fremst med tanke på barnehagens personale og deres pedagogiske utvikling gjennom vurderingsarbeid. Vi ser at den tankegangen og de målsettinger hun har for personalet, også kan brukes for studenter i førskolelærerutdanningen og dermed barnehagens fremtidige personale. Med grunnlag i Birkeland trekker vi den konklusjon at det som blir fortalt av en person, voksen eller barn, om virkelige hendelser fra barnehage/skole vil være en praksisfortelling.

Fortellingen vil aldri kunne være en ren gjengivelse av det som faktisk skjedde, men vil være en omforming av virkelighet til en fortelling som preges av det som har gjort mest inntrykk og som huskes best av fortelleren. Spesielt med tanke på barns fortellinger kan det virkelig være et poeng å få fram det som gjorde inntrykk på barnet i en konkret situasjon. Det barnet husker best av situasjonen og som det formidler i fortellingen sin, vil dermed være den opplevelse eller den lærdom barnet sitter igjen med. Denne opplevelsen vil det være viktig at de voksne får høre om slik at de kan ta konsekvensene av dette i videre pedagogisk arbeid.

En praksisfortelling kan inneholde en gjengivelse av en samtale med korrekte replikker eller et intervju nedtegnet skriftlig eller tatt opp på bånd. Hvis man ønsker å få frem hva barn forteller mens de er i lek, kan man observere utenfra eller gå inn som deltaker i leken og skrive ned det som blir sagt i leken. Barn forteller ofte helt andre ting mens de er i lek, enn de ville gjort dersom de ble intervjuet om leken i ettertid. I ”Vis hva vi gjør” av Klausen og Grangaard (2000) står det at gjennom dokumentasjon ser vi hva barn er opptatt av akkurat nå. En praksisfortelling er en form for dokumentasjon som sier noe om hva barn er opptatt av i barnehagen. Denne kan igjen være grunnlag for didaktisk planlegging.

Hvordan praksisfortellingen er bygd opp og om den formidles muntlig eller skriftlig, er underordnet. En praksisfortelling vil fremstå som et skriftlig eller muntlig sammendrag av en hendelse der fortelleren i stor grad avgjør hva som vektlegges i beskrivelsen.

Et begrep som kan sammenlignes med en praksisfortelling er ”case”. Et ”case” er en beskrivelse av en praktisk situasjon som brukes spesielt innen utdanninger som vektlegger problembasert læring. Mens en praksisfortelling vil være hentet fra en virkelig situasjon vil et ”case” oftest være konstruert med tanke på å gi spesielle utfordringer. Hiim og Hippe (2001) viser til at tradisjonell bruk av ”case” i profesjonsutdanningene kan virke for lite praksisnært ved at casene mangler nødvendige opplysninger om kontekst. Uten slike opplysninger er det vanskelig å finne fram til realistiske løsninger på faglige problemstillinger. Forfatterne viser også til at lærere i profesjonsutdanningen lett kan foreskrive handlingsalternativer for studenter som i stor grad er regelstyrt bruk av handlingsalternativer framfor fleksibel og profesjonelt kyndig bruk av kunnskapen.

Ved at de høgskoleansatte selv observerer og deltar i det virkelige liv vil han/hun selv kunne oppøve og videreutvikle egen kompetanse slik at den er mer relevant for profesjonsutøvelsen en utdanner til. Den faglige ansattes læring kan dreies fra en for sterk fokus på abstrakt teori til praksisrelevant bruk av den samme teorien. Arbeidet med å samle inn, bearbeide og ikke minst analysere praksisfortellinger kan bidra til en slik læringseffekt.

Praksisfortellingen vil altså fullt og helt være fortellerens oppfatning av en situasjon eller hendelse. Fortelleren vil bevisst eller ubevisst ha gjort noen valg i forhold til hva som skal være med i beskrivelsen og hva som skal utelates. Disse valg vil prege hvordan fortellingen oppfattes og hvilket fokus den har. Dersom fortelleren vektlegger noe spesielt i en hendelse, er det fortellerens privilegium å gjøre dette for å oppnå interesse rundt akkurat dette spørsmålet.

Ut av en kompleks situasjon med mange voksne og barn, velger for eksempel fortelleren å beskrive spesielt dialogen mellom en voksen og et barn. Fortelleren ønsker her å fokusere spesielt på hvordan denne personen kommuniserer med barnet. Fortellerens subjektive valg vil i denne praksisfortellingen bli styrende for hva det skal reflekteres rundt. Gjennom analyse av dialogen mellom den voksne og barnet, vil ulike synspunkter komme fram.

Vi som utgjør prosjektgruppen ønsker å samle inn egne praksisfortellinger fra opphold i barnehager. Det kan også være aktuelt å samle inn praksisfortellinger fra personalet eller fra barna om deres syn på barnehagen og erfaringer de gjør der. Ved å bruke fortellinger om samme tema eller situasjon fra både barn og voksne, kan vi få med ulike perspektiv og et viktig tilskudd til faglig refleksjon over den beskrevne situasjonen. De praksisfortellinger vi velger å skrive ned vil bli påvirket av den faglige erfaringsbakgrunn hver enkelt av oss har og de undervisningsoppgaver vi har ansvar for i utdanningen.

3 Profesjonsrelevant kunnskap

Prosjektet tar sikte på å hente inn praksisfortellinger med faglig relevans for førskolelærerutdanningen. Det er derfor nødvendig å foreta en drøfting av selve begrepet "faglig relevans". Som nevnt i innledningen så vil faglig relevans kunne defineres som de elementer som fører til "kyndighet" og "dyktighet" for studentens profesjonsutøvelse. Rammeplanen for førskolelærerutdanning (KUF 1995) og fagplaner for studiet er blant de dokumenter som forsøker å konkretisere innhold, pensum, faglige målsettinger og arbeidsmåter som skal tas i bruk i utdanningen. Det er likevel ikke noe entydig svar på hvilken kompetanse som er "faglig relevant" for en profesjonsutdanning og hvilke instanser som har mandat til å foreta vurderingen.

Fagplaner kan ikke sies å være noen garanti for hva som er yrkesrelevant kompetanse. Goodlad viser til at læreplaner befinner seg i spenningsfeltet mellom "sunt folkevett" og "vitenskapsbasert kunnskap" (Gundem 1990). Det vises videre til at beslutninger i utforming og bruk av læreplaner, jmf. Goodlad, foretas på flere nivå "det samfunnsmessige nivå, det institusjonelle, det undervisningsmessige og det personlige plan" (Gundem 1990 s.41)

Ifølge Goodlad vil læreplandiskusjoner på ulike nivå føre til den formelle del av læreplanen, institusjonens fortolkninger av plandokumentets intensjoner, den iverksatte læreplan og den enkelte students/elevs erfarte læreplan. Det er ingen automatikk i at de ulike nivå utgjør kontinuitet. I flere kilder vises det til at den erfarte læreplan er forskjellig fra den formelle læreplan (Redtvedt, 1999) I denne sammenheng vil vi nøye oss med å nevne disse ulike læreplannivåer og at disse nivåer også gjelder for den fagplan vi som faglærere skal operasjonalisere.

De innsamlede praksisfortellinger vil si noe om vår opplevelse av barnehagens iverksatte læreplan. Praksisfortellingene kan betraktes som deler av barnehagens iverksatte læreplan og vi vil vurdere disse i forhold til førskolelærerutdanningens formelt vedtatte læreplan. Vi snakker altså her om to ulike "fagplaner", en fagplan som gjelder for barnehagen og som sorterer under Barne- og Familiedepartementet og barnehagens eiere (R-96) og en fagplan som gjelder for profesjonsutdanningen som sorterer under Kultur og Forskningsdepartementet / Høgskolens styringsorgan (KUF-95).

Hiim og Hippe sier at: "*Tap av mening relatert til standardisering og en form for teoretisering av kunnskap er et stort problem i mye av dagens yrkes- og profesjonsutdanning, og i utdanning overhode*" (Hiim og Hippe 2001 s. 87). Utsagnet viser en generell skepsis til det å standardisere en profesjonsutøvelse til forhåndsdefinerte kunnskapskategorier. Hiim og Hippe viser til forskning hvor det rettes kritisk søkelys til om ansatte ved utdanningsinstitusjonene selv innehar nødvendig kompetanse for god profesjonsutøvelse. Det vises her til vitenskapelige ansattes vurdering i bruk av kunnskap opp mot profesjonskompetansebegrepet slik det blir definert av Dreyfus & Dreyfus og Schön (Hiim og Hippe 2001). Kritikken viser til at en må basere kunnskapen "*på forståelse, tolkning og innlevelse snarere enn prosedyrer*" (Hiim og Hippe 2001 s. 82)

Det blir også hevdet at man i ulike typer yrker kan bli slått av i hvor liten grad yrkesutøverne ser ut til å ha glede og nytte av teoretiske begreper som ble brukt i utdanningen. Man kan stille spørsmål om hva som er årsaken til dette.

1. Er det fordi nyutdannede profesjonsutøvere sosialiseres i en yrkeshverdag som i liten grad er opptatt av å dokumentere egen faglighet eller foreta diskusjoner hvor bruk av faglige begreper har sin plass?
2. Er det fordi begrepene som presenteres i faglitteraturen under utdanningsforløpet ikke er relevante for profesjonsutøvelse?
3. Er det fordi en student underveis i utdanningen i liten grad får anledning til å møte de profesjonelle begrepene og teoriene i praktiske sammenhenger.
4. Er det fordi faglige begreper blir lite brukt i og etter utdanningen og dermed ikke blir internalisert og gjort til en fortrolig del av faglig arbeid.

Vi ønsker å finne hendelser, aktiviteter og væremåter som kan gi konkrete referanser til hvordan faglige uttrykk og teorier kan komme til uttrykk. I første omgang vil dette gjelde vår egen læring og i neste del av prosjektet studentenes læring. Gjennom å analysere våre fortellinger opp mot eksisterende fagplaner for profesjonsutdanningen, vil vi selv få anledning til å se om observasjoner fra praksisfeltet lar seg beskrive med de profesjonelle begreper som fagplanen legger opp til skal bli brukt.

Proessen med å utvikle fagplaner må inntil det motsatte er bevist, antas å ivareta førskoleprofesjonens behov i rimelig grad. Fagplanen er organisert i ulike faglige disipliner. Det kan likevel være et problem at fagplanene i for stor grad er opptatt av presentasjon av begreper og fagspesifikk teori og i for liten grad fokuserer på betydningen av praksisnær teoriundervisning. Studentenes behov for å møte faglige fenomener i en form som gir mening og forståelse er grunnleggende for å utvikle kyndighet. Det kan også være et problem at fagplaner er et produkt av politiske prosesser og hvor faglige vurderinger kan bli satt til side.

4 Læring via praksisfortellinger

Vi har i dette prosjektarbeidet tatt utgangspunkt i et systemkonstruktivistisk læringsbegrep slik det er framstilt hos Sverre Moe. Læring blir av Moe beskrevet som en aktiv prosess hvor den lærendes egenaktivitet står sentralt. Den systemiske dimensjonen refererer til at individet ikke kan foreta disse konstruksjoner uavhengig av miljøbetingelser. Teorier utviklet av Bronfenbrenner, Luhman, Bruner, Piaget, Vygotskij danner det teoretiske grunnlaget for Moe's systemkonstruktivistiske læringsbegrep. Moe fremhever særlig betydningen av det kommunikative aspekt og individets opplevelse av mening som sentrale komponenter i individets læringsprosess (Moe 2000).

Vi vil nå se på hvordan arbeidet med praksisfortellinger kan bidra til læring hos den som samler inn, nedtegner og analyserer fortellingen. I denne del av prosjektet vil det handle om vår egen læring og hva vi som lærere i profesjonsutdanningen kan få ut av en slik prosess. På hvilken måte bruk av praksisfortellinger kan stimulere til studenters læring vil ikke bli tatt opp i denne rapporten, men vil inngå i prosjektets andre del. En drøfting av hvordan bruk av praksisfortellinger kan inngå i en metode for forskning, vil bli tatt opp ved metodepresentasjonen for prosjektet.

Hvordan forholdet mellom bruk av praksisfortelling og læring kan være har vi valgt å fremstille som en modell som viser ulike faser for læring i arbeid med å samle inn praksisfortellinger:

- **innsamling av praksisbeskrivelser**
- **faglig refleksjon rundt praksisbeskrivelser**
- **omforming til praksisfortellinger**
- **faglige analyser av praksisfortellinger**

Alle delene i denne prosessen vil føre til læring og refleksjon rundt de faglige fenomen som viser seg gjennom praksisfortellingene. I rollen som faglig tilsatt i et høgskolesystem er muligheten for å prøve ut egne handlinger i praksisfeltet begrenset. For å kompensere for dette, vil innsamling av fortellinger kunne gi viktige informasjoner om handlingsalternativer og handlingsmuligheter i praksisfeltet.

I arbeid med å samle inn egne praksisfortellinger vil vi kunne få en opplevelse av hva og hvordan den profesjonelle utfører sitt yrke til daglig. Å observere barnehagehverdagen medfører en faglig oppdatering for observatøren. En mer eller mindre deltakende og usystematisk observasjon skaper nærhet til praksisfeltet. Opplevelsene vil i første rekke være i form av opplevde "handling" som viser hva og hvordan barn og voksne gjennomgår en barnehagehverdag, men opplevelsen kan også være i form av barns og voksnes egne "betraktninger og refleksjoner" om forhold i barnehagen.

De som bruker fortellingen som metode for innsamling og bearbeiding av opplevelser fra praksisfeltet, må selv sette ord på hva de har opplevd. En rekke teoretikere viser til hvordan det å verbalisere forhold vil synliggjøre kunnskap. Taus kunnskap kan bli observerbar og slik kan yrkesutøveren bli i stand til å foreta egen refleksjon som kan føre til læring. Gjennom å gi handlingen en språklig dimensjon vil vi gjennom å finne fram til begrunnelse for handling

og ved å utvikle handlingsalternativer til den beskrevne situasjon, få mulighet til å vinne ny innsikt og forståelse knyttet til fenomenet. (Handal & Lauvås, 1999).

Proessen med å nedtegne, analysere og systematisere praksisfortellingene gjør det mulig å forstå et fenomen bedre. Olga Dysthe m fl viser til hvordan ”*skrivning er et viktig redskap for læring og tankeutvikling*” (Dysthe mfl. 2000 ,s. 5). Å skrive en praksisfortelling vil kunne fungere som et prosessnotat for forfatteren. Gjennom fortellingen må situasjonen verbaliseres, omformuleres og det må i enkelte tilfeller måtte foretas presiseringer. Dysthe mfl (2000) viser til at læringen på denne måten optimaliseres og forfatteren får styrket sitt eget begrepsapparat som igjen stimulerer til egenrefleksjon. Selv om Dysthe i denne kilden i hovedsak viser til studentens læring, er det lite som tilsier at dette ikke også er gyldig for faglige tilsatte i høgskolesystemet.

Gjennom å forstå informasjonsinnsamlingen ut i fra begrepet ”praktisk yrkesteori” (Handal & Lauvås 1999), vil vi kunne definere de opplevde og observerte handlinger som refleksjoner over handlinger på P1 nivå (Handlingsnivået), mens det å få presentert begrunnelser og refleksjoner fra aktørene selv vil opererer på P2- (nivå for erfarings- og teoribasert refleksjon) og P3-nivå (etisk, moralsk og verdiforankret refleksjon).

Verbaliseringen kan finne sted i alle de fire fasene som er skissert tidligere. I de tre første punktene synes det ikke å være en nødvendig forutsetning å ha en diskusjonspartner, man kan med andre ord diskutere med seg selv. Likevel kan det å diskutere med en partner og/eller ved å ta i bruk kollegaveiledning stimulere læreprosessen ytterligere.

Observasjoner i fagfeltet kan også fungere som en usystematisk studie av praksisfeltets aktuelle problemstillinger. Å gjennomføre egen oppdatering på hvordan praksisfeltet endres over tid vil være avgjørende i arbeidet med å veilede og legge til rette for studenters læring. Opplevelsen, nedtegningen, analysen av praksisfortellinger og meta-analyser av tolkningsmateriale vil kunne danne konkrete utgangspunkt for et bilde av dagens barnehage. Med meta-analyser menes her systematiske betraktninger av hvilke funn og konklusjoner som tidligere er foretatt, med andre ord analyser av analyser (Gall, Borg, Gall 1996). På handlingsplan vil den som erfarer fortellingene få kunnskap om tidstypiske og tidsuavhengige og stabile hendelser i barnehagen. En slik forståelse vil gjennom innsamling, bearbeiding og analyse hjelpe de høgskoleansatte til å lære noe om hvilke teorier som er profesjonsrelevante og/eller hvordan en kan forstå tidligere fremsatte teorier gjennom nye og dagsaktuelle eksempler.

Meta-analyser av materialet vil kunne gi de faglige ansatte økt innsikt i egen virkelighetsoppfatning og egen fortolkningsramme. Gjennom analysearbeidet kan den ansattes egen tause kunnskap kunne bringes til overflaten og meta-analysen vil være av hermeneutisk karakter for den enkelte ansatte.

5 Tilnæringsmåter og metoder

Vi vil strukturere arbeidet i følgende faser:

- 1. fase - Innsamling og situasjonsbeskrivelser** som feltnotater, intervjuer, tegninger (med en fenomenologisk holdning til det som skjer i barnehagene).
- 2. fase – Refleksjon rundt beskrivelsene** over hvilke faglige fenomener vi ser (fortetting av helheten i beskrivelsene)
- 3. fase – Omforming av beskrivelse til praksisfortelling.** (fra fortetting til fortellersjanger)
- 4. fase – Analyse av praksisfortellingen** (kvalitativ analyse)

Det vil gjennom alle fasene foregå **faglige refleksjoner**. Allerede i 1. fase vil det foretas faglige valg av hvilke situasjoner som skal beskrives. I 2. fase vil diskusjoner få frem faglige fenomen i beskrivelsene og i 3. fase vil omforming til fortellinger tydeliggjøre det faglige fokus. I 4. fase skal fortellingene analyseres i forhold til faglige innhold og teorigrunnlag med forankring i førskolelærerutdanningen.

5.1 Innsamlingsmetoder

5.1.1 En fenomenologisk tilnærming

I arbeidet med å samle inn praksisfortellinger vil det være evnen til å observere og fange opp barnehagens kultur og væremåte som står sentralt. En hovedutfordring blir å foreta innhenting av barnehagekulturen som mest mulig rene beskrivelser av det vi ser, hører og erfarer som helhetsinntrykk. Med andre ord hvordan vi kan se og beskrive det som trer fram for oss med de forventninger og fordommer og den forutinntatthet vi har som subjekter. I våre møter med barnehagen ønsker vi derfor å ha en fenomenologisk innstilling. Med en fenomenologisk innstilling, mener vi en åpenhet og interesse for hva som skjer der og da. Vi vil prøve å ta inn helhetlige opplevelser av livet i barnehagen og notere ned det vi sitter igjen med av inntrykk.

I utgangspunktet vil vi under våre besøk i barnehagene komme ut for mange tilfeldige situasjoner. Det vil foregå mange ting på en gang og vi vil straks stå overfor valg av hvilke situasjoner som skal følges, deretter hvilke som skal beskrives og til slutt av hva som skal vektlegges i den endelige fortellingen. Vi regner med at blant mange situasjoner vil noen gjøre mer inntrykk enn andre. Av de situasjoner som gjør inntrykk, vil vi se nærmere på noen få og dokumentere disse. Den enkeltes faglige briller vil bevisst eller ubevisst påvirke disse valgene. En formingslærer vil ofte ha fokus på barns bruk av materiale og barnehagens arbeidsmåter knyttet til forming. En pedagogikklærer vil gjerne se på mer allmenngyldige pedagogiske områder som kommunikasjon barn-barn eller voksen-barn, organisering, utviklingsnivåer osv. En dramalærer vil kanskje se spesielt etter fortellinger som er knyttet til barns dramatiske lek og hvilke vilkår denne har i barnehagen.

5.1.2 Observasjoner

Innsamlingsmetodene vi velger er deltakende og ikke-deltakende observasjon. Enten er vi som forskere med i aktiviteten og observerer innenfra, eller sitter på utsiden og observerer uten å delta. Gjennom nedskrivninger i løpende protokoll vil vi kunne få med utsagn og handlinger underveis i aktiviteten. Det vil ikke alltid la seg gjøre å skrive underveis. Det kan derfor også bli aktuelt å skrive ned i ettertid. Både det vi da husker av situasjonen og det vi skriver ned underveis, kan bli grunnlag for en praksisfortelling. Denne metoden vil derfor resultere i fortellinger som i stor grad vil preges av den enkelte prosjektdeltakers subjektive oppfatning av det som utspiller seg i barnehagen.

Det inntrykket vi får, vil vi prøve å notere ned som et feltnotat enten underveis eller i etterkant. Deler av inntrykket vil trolig bare bli lagret som et minne eller avtrykk og kan hentes frem når vi skal omforme notater til praksisfortellinger. Innen feltmetodisk forskningslitteratur (f.eks. Hammersley / Atkinson 1996) vil feltnotatet være en ren deskriptiv beskrivelse av hva som trer fram for forskeren. Wadel (1991) viser til at det er vanskeligere for forskeren å foreta gode observasjoner og beskrivelser fra kulturer en selv kjenner godt. Ved slike "nære" studier vil en for lett miste det kritiske og nysgjerrige blikk som finner fram til nye og interessante problem. I vår studie vil dette ikke nødvendigvis være et stort problem i seg selv, særlig med tanke på at opplysningene skal føre til fortellinger som skal brukes i et skoleringsforhold for studenten. Men i den grad praksisfortellingene skal tjene som forskningsgrunnlag i en mer tradisjonell forstand vil trusselen mot validiteten absolutt være tilstede.

Det pekes på at det ofte vil være avgjørende for gode feltnotater at man oppholder seg i miljøet over tid (Wadel 1991, Hammersley & Atkinson 1996). Wadel peker på at bruk av tidligere roller kan lette adgangen til informasjon. I dette studiet vil derfor våre tidligere erfaringer i yrkesrollen som førskolelærer /lærer kunne lette tilgang til viktig informasjon og samtidig bidra til økt aksept fra barnehagepersonalet. Vår rolle som høgskoleansatte vil også kunne bidra til å gi tilgang til feltet, men rollen kan også oppfattes av de ansatte i barnehagen som en "ekspertrolle" og vil dermed kunne påvirke de situasjoner vi vil overvære i barnehagen.

Barth (1980) viser derimot til at det å gjøre gode feltnotater i en fremmed kultur er vanskelig i og med at man må akseptere hele kulturen en søker å beskrive på kulturens egne premisser for å foreta gode feltnotater. Når vi da går inn og skal beskrive en kultur som vi har god forhåndskompetanse om, kan vi i minst like stor grad oppleve de samme vansker. Vi kan lett komme til bevisst og ubevisst å vurdere den praksis vi observerer opp mot våre egne standarder. Disse standardene kan derfor føre til at vår forforståelse forurenses beskrivelsen. Vi finner positive eller negative spor om det vi ønsker å få bekreftet eller avkreftet (Gall, Borg, Gall 1996). Vår forutinntatthet kan både være et resultat av tidligere praksis fra barnehagefeltet, men kan også i stor grad være et resultat av sosialisering i lærerhøgskolens kultur.

5.1.3 Intervjuer

Det kan også bli aktuelt å foreta uformelle intervjuer av barn og voksne for å belyse en situasjon eller et tema. Vi vil da vektlegge mest mulig åpne spørsmål for å unngå styring av svarene. Intervjuer og nedskrivning av samtaler kan enten brukes som en fortelling i seg selv eller som integrerte deler i en omskrevet fortelling.

5.1.4 Tegninger og fotografier

Som tillegg til praksisfortellinger vil barns tegninger kunne være viktig dokumentasjon. Fotografier vil også kunne være med for å underbygge eller forklare deler av en praksisfortelling. Bilder vil kunne gi en annen type informasjon som kan være med på å gjøre det lettere å huske hva fortellingen handler om og hvilke faglige fenomen vi ser der.

5.1.5 Utvalg, formaliteter og etikk

Prosjektdeltakerne vil ta kontakt med tre kommuner for å få tilgang til kommunenes barnehager. Hver deltaker vil foreslå en barnehage som vi vet lite om og som ligger nær hjem eller arbeidsplass slik at det blir lettvis å komme dit. Valg av barnehage blir dermed tilfeldig i forhold til hva barnehagen som institusjon står for.

Når vi bruker barnehagene som arena til innsamling av fortellinger må visse formaliteter være i orden. Vi må ha kommunens og barnehagens tillatelse til å bruke barnehagen, så må vi ha foreldrenes tillatelse til å bruke materialet som har med deres barn å gjøre. Vi må også følge noen etiske regler når det gjelder bruken av materialet. Ved å gjøre avtaler om anonymisering og taushetserklæring, antar vi at de fleste foreldre vil tillate at deres barn er del i en slik form for innsamling. Foreldrene må gi tillatelse til bruk av materialet i undervisningen under forutsetning av anonymisering og av at personlige opplysninger om enkeltbarn ikke blir brukt.

Praksisfortellingene skal ikke vise hvilken barnehage de er hentet fra eller hvilke barn og voksne det gjelder. Fotografier og tegninger skal fokusere på aktivitet og ikke på enkeltbarn og vil bli manipulert dersom de kan vise hvilken barnehage det gjelder.

5.2 Refleksjon rundt beskrivelsene

Besøkene i barnehagene vil resultere i skriftlige notater i form av beskrivelser som bygger på observasjoner, samtaler og intervjuer. Noen ganger vil skriftlig materiale underbygges av tegninger eller fotografier. Med grunnlag i dette råmaterialet skal vi utarbeide faglige fortellinger. Bruken av materialet vil bli tilpasset det pedagogiske fenomenet det skal fokuseres på i den enkelte fortelling.

Når vi videre kommer til det å diskutere og analysere beskrivelsene, vil vi ikke forholde oss til fenomenet i seg selv, men til en tekst om fenomenet i form av notater. Med grunnlag i egne feltnotater vil vi finne meningen i og bakenfor disse notatene. Vi forlater da den fenomenologiske innstilling og går over i en hermeneutisk tolkningsfase. I dette tilfellet vil vi da tre ut av rollen som den rent beskrivende forskeren hvor forforståelse og tolking skal trenge ut av bevisstheten. Når teksten foreligger går vi inn i en rolle hvor vår forkunnskap brukes aktivt for å forstå og trenge inn i tolkningen av teksten. Dette kan føre til en ny faglig innsikt.

5.3 Omforming til praksisfortellinger

Den første omskriving til praksisfortelling vil foregå individuelt for den enkelte deltaker når notater skal sammenfattes og samordnes med det som huskes av den beskrevne situasjonen.

Etter denne fasen vil fortellingene bli vurdert og diskutert i prosjektgruppen. Form og innhold vil bli vurdert med ulike faglige briller. Ved å analysere hverandres fortellinger, vil vi kunne utveksle ulike faglige opplevelser av den samme situasjonen og hvilke faglige fenomen den enkelte ser. Her ligger en mulighet for tverrfaglige diskusjoner knyttet til tolkinger og til faglige begreper og teorier. Ulike faglige syn på hva som ligger i fortellingene vil underbygge hvordan fag er integrert i hverandre i barnehagen og vil kunne gi flere muligheter til bruk av fortellingen. I møte med hverandres praksisfortellinger vil vi se på følgende spørsmål:

- **Hvordan oppleves fortellingens form og språk av de andre deltakerne?**
- **Hvilke faglige fenomen finner vi i fortellingen?**
- **Hvordan kan fortellingen bygges opp for å tydeliggjøre det faglige fenomen som fortellingens eier vil fokusere på?**

5.4 Analyse av praksisfortellinger

Under analysearbeidet av fortellingene tilstrebet vi å ha en åpen faglig tilnærming til den enkelte fortelling. Gjennom å lese og analysere fortellingene ønsker vi å bruke en fenomenologisk tilnærming for å få se framtrede trekk i fortellingene i form av faglige fenomener. Fenomenene vil så danne grunnlag for en faglig analyse hvor den ansattes faglige kunnskap aktiv vil søke å forstå fenomenet gjennom etablert kunnskap innen eget fagfelt.

Den videre analysen vil kun være ut i fra hva som står skrevet i fortellingen. Gjennom analysen kan man både komme fram til en ny forståelse av selve fortellingen og en ny forståelse av de faglige begrep man har anvendt i selve analysen. Analysekategoriene som benyttes er derfor formulert som relativt åpne.

Da dette arbeidet er relatert til forholdet mellom teoriundervisning og praksisfeltet i lærerutdanning har vi også ønsket å se om den enkelte praksisfortelling inneholder komponenter som er av didaktisk betydning.

En så åpen beskrivelse av analysekategoriene vil gi den som analyserer stor frihet til selv å velge innhold og retning i analysen. Dette er i samsvar med de forskningsideal som ligger i en kvalitativ forskningstradisjon som vi tidligere har beskrevet.

6 Gjennomføring

6.1 Innsamling av praksisfortellinger

6.1.1 Formaliteter og etikk

Det var ikke vanskelig å få tilgang til barnehagene. Vi henvendte vi oss til kommunens barnehageansvarlige for å formalisere besøkene. Vi har brukt en barnehage i Drammen, to på Kongsberg og en på Notodden. Barnehagens styre tok ansvar for avtaler med foreldre angående bruk av materialet. Vi fulgte dermed de formelle og etiske retningslinjer for bruk av data som vi har skissert under metodedelen.

Så gikk vi hver for oss ut i barnehagene for å se og beskrive opplevelser som skulle resultere i praksisfortellinger. Å få innpass i barnegruppen og få kontakt med personalet var ikke vanskelig. Det som kunne være vanskelig var å begrense sin egen rolle til en besøkende som snart skulle gå igjen. Man kan fort begynne å engasjere seg når man opplever at det er behov for flere aktive voksne eller at personalet handler og foretar pedagogiske valg som man reagerer på. Enda vanskeligere kan det være å møte kontaktsøkende barn som utvikler forventninger og som kan føre til dårlig samvittighet når man som gjest ikke kan følge opp. Slike problemer kan løses ved at observatøren inntar en litt reservert holdning til enkeltbarn og en distansert holdning til den pedagogikk som føres.

6.1.2 Helhetsinntrykk, observasjoner og notater

I barnehagene lå mulighetene åpne til å observere og delta. Noen ganger fikk vi stoff til en fortelling nærmest servert på fat, uten at det var nødvendig med bearbeiding for å få frem mening. Andre ganger måtte vi lete etter mening og innhold i en situasjon og skrelle bort det som ikke var relevant. Det skjer ofte så mange ting på en gang i barnehagen at det kan være vanskelig å skille ut en av flere overlappende eller fortløpende kommunikasjonsforhold. Det kunne også være vanskelig å skrive ned samtidig som vi skulle delta og kommunisere. Mange av fortellingene ble derfor skrevet ned i ettertid og ble utsatt for bearbeiding og forenkling. Det som gjorde mest inntrykk og som vi husket best preget derfor fortellingen slik den ble skrevet ned. Denne framgangsmåten er i tråd med det vi tidligere har skrevet om praksisfortellingen som begrep. En praksisfortelling er en subjektiv opplevelse av en hendelse og dette fikk vi bekreftet gjennom egne erfaringer.

Noen ganger fikk vi tilfeldigvis overvære barn i strukturerte samtaler. Hvis vi da var parat med blyanten og fikk skrevet ned det som ble sagt, kunne samtalen resultere i en fortelling. Referat av samtaler mellom barn kan fortelle oss noe om hva barn i dag er opptatt av. Vi overhørte for eksempel samtaler om TV-serien "Langedrag" og om filmen "Ringenes Herre". Vi var også tilstedet i planlagte aktiviteter styrt av voksne og i spontane aktiviteter der barna tok initiativet. Det var da naturlig å notere samtalen som foregikk under aktiviteten, for så å beskrive hele situasjonen i ettertid.

Noen ganger fikk vi tilgang til barnas dramatiske lek og var med i leken. Da var mulighetene gode for å få med hva som viser seg i leken. Når det var viktig å skrive ned replikkene, kunne

det å skrive bli bakt inn i leken som en del av rollen. Spesielt dramalærer fikk tak i flere fortellinger på denne måten. Hun fikk eller tok en rolle i leken og tilla det å skrive som en del av rollen. En pappa som ikke er ferdig med kontorarbeidet sitt må selvfølgelig skrive hjemme. Som deltaker i leken fikk hun dermed notert ned verdifulle utsagn som sier mye om barns lek. Dette er fortellinger som viser hvordan barn går ut og inn av roller, hvordan de bruker språket til å markere fiksjon og virkelighet og hvilken status ulike barn har i leken.

Som mal for å notere fra barnas dramatiske lek, benyttet dramalærer et manuskript med replikker og sceneanvisninger som kan sammenliknes med dramasjangeren. Det er også likhetstrekk mellom barns dramatiske lek og teater. Et manus til teater er en måte å fortelle en historie på som også kan brukes til å fortelle om barns lek. Denne fremgangsmåten førte til lange sekvenser med replikker. Disse ble noen ganger kortet ned og/eller komprimert til fortelling som sjanger. I en fortelling er det også med en beskrivelse av situasjonen slik at en leser raskt kan få et bilde av tid, sted, personer og handling.

Vi fikk mange opplevelser av hvordan livet i barnehagen kan være og hvordan dagens samfunn kan gjenspeile seg i barnehagens hverdag. Vi erfarte blant annet hvordan inntrykk fra media kan komme til uttrykk i barnehagen, hvordan familiens livssituasjon kan påvirke kontakt barnehage/hjem, hvordan lav bemanning, mye fravær og bruk av vikarer kan påvirke det pedagogiske arbeidet og hvordan personalet organiserer hverdagen for å få den til å fungere. Ved siden av at vi så etter praksisfortellinger knyttet til enkeltsituasjoner, fikk vi nye og oppdaterte erfaringer med aktuelle problemstillinger i dagens barnehage. De inntrykk vi fikk av barnehagene som helhet har vi ikke systematisert, men de kom ofte til uttrykk i de diskusjonene gruppa har hatt rundt praksisfortellingene.

6.2 Omforming til praksisfortellinger

6.2.1 Fra helhetsinntrykk til fortelling

Etter innsamling av beskrivelser som råmateriale i form av notater og erindringer, ble disse først bearbeidet av den deltakeren som hentet beskrivelsen fra sin kontaktbarnehage. Dette er fortellingens eier. Eieren arbeidet først med å tydeliggjøre innholdet i de første notatene, for å gi et klart bilde av hva situasjonen handler om også for utenforstående. Et mål var å skrive praksisfortellinger som i sin form har et tydelig språk og som klart får fram pedagogiske fenomener. Hurtige notater ble omformet til fortellinger om livet i barnehagen og fikk med gjenkjennende elementer som er relevante for innholdet. Informasjon som ikke var relevant ble fjernet og viktige opplysninger om konteksten rundt ble lagt til. Vi opplevde at om fortellingen skal formidles muntlig eller skriftlig, må den ha en form som gir situasjonen liv og som engasjerer mottakeren. Dette forutsetter at mottakeren får mulighet til å se for seg situasjonen og dermed kan danne seg sitt eget indre bilde av hva som skjer.

6.2.2 Kontekstens betydning

Vi erfarte at det skal trening til å kunne se og sammenfatte små biter av det mangfoldige livet i en barnehageavdeling til meningsfylte atskilte fortellinger. En fortelling blir jo stående uten den kontekst som omgir den og som ofte kan være svært viktig for å forstå eller tolke innholdet. Ofte vil noe ha skjedd i forkant som har betydning for det som skjer der og da. Andre ganger vil noe skje etterpå som forklarer det som har foregått tidligere. I en fortelling

får vi heller ikke med ansiktsuttrykk, kroppsspråk, stemmebruk, lyder og andre inntrykk som har betydning for stemningen rundt fortellingen. Slike aspekter må forklares med ord dersom de er viktige for innholdet. Sammenlignet med en opplevelse der hele konteksten er med, blir derfor ofte en fortelling mangelfull. Utfordringen ble dermed å lage så gode praksisfortellinger at de kan fungere som erstatning for førstehåndserfaringer og at de kan gi grunnlag for utenforstående til å forstå situasjonen og til eventuelt å kunne analysere den.

Mens vi utvekslet fortellinger opplevde vi ofte å ha behov for mer kunnskap om konteksten rundt den fortalte situasjonen. Dette behovet satte i gang diskusjoner om hva som kunne ligge bak barns utsagn og aktivitet eller personalets handlinger og valg. Dette førte til mye viktig refleksjon rundt sammenheng mellom tidligere erfaringer, utvikling av taus kunnskap og holdninger. Våre resultater og diskusjoner bekrefter hvordan det å skrive ned og samtale om handlinger fører til refleksjon over nivåene i den praktiske yrkesteorien slik Handal og Lauvås (1999) forklarer dette. Tilsvarende refleksjoner og læringsprosesser vil vi anta at studentene vil gå gjennom når de skal analysere og diskutere praksisfortellinger.

6.2.3 Fortellingenes form og språk

Vi kom også med tilbakemeldinger om hverandres fortellinger angående form og språk og hadde diskusjoner om hvilken språklig form som kan brukes før vi kan kalle det som skrives ned for en fortelling.

Da vi utvekslet fortellinger fikk eieren tilbakemelding på fortellingens form fra de andre deltakerne. Hvis noe var uklart eller mangelfullt førte det til justeringer og tilleggsopplysninger som gjorde fortellingens form klarere for en mottaker. Når fire ulike personer leser, tolker og gir tilbakemelding er det sannsynlig at fortellingene blir stadig mer tydelige og tilgjengelige for nye mottakere. Vi er dermed ganske sikre på at gjennom gruppesamtaler og individuelle analyser av fortellinger, er disse utviklet til bedre grunnlag for pedagogiske analyser og vurderinger.

Ved å se til Ruth Danielsens definisjon av den litterære fortelling og Louise Birkelands definisjon av praksisfortellingsbegrepet (se kapittel 2) kom vi fram til følgende:

- **En praksisfortelling kan være en fortellende beskrivelse av en situasjon fortalt med skriverens egne ord.**
- **En praksisfortelling kan være et utvalg av replikker skrevet nøyaktig ned og som i seg selv gir et bilde av situasjonen.**
- **En praksisfortelling kan bestå både av en fortellende beskrivelse og av gjengitte replikker og på den måten gi et bilde av situasjonen.**

6.2.4 Faglige refleksjoner

Allerede på det første møtet der vi utvekslet fortellinger, førte disse til faglige assosiasjoner, diskusjoner og refleksjoner. Vi erfarte noen ganger at vi fikk ulike assosiasjoner både til hva fortellingene sa oss og hva vi kunne bruke dem til. De ulike faglige brillene førte til at vi opplevde og assosierte ulikt. Men vi erfarte også at alle deltakerne noen ganger fikk tilsvarende assosiasjoner til pedagogiske teorier i møte med den samme praksisfortelling. I analyse av fortellingen om Langedrag sa alle deltakerne noe om at det faglige innholdet handlet om inntrykk gjennom sansene og læring og kunnskapsutvikling gjennom kognitiv bearbeiding og språklige uttrykk. Det var interessant å høre hva kollegaer med ulik faglig

bakgrunn tenkte om den samme situasjonen. Dette kunne føre til ny kunnskap om andres fag eller det kunne føre til erfaringer om hvor sammenfallende vår faglige bakgrunn og forståelse kan være. Gruppediskusjonene rundt det faglige innhold i fortellingene opplevde vi dermed som meget lærerike for oss som faglærere. Vi ble bevisstgjort i forhold til:

- **hvordan eget fag kommer til syne i fortellingene**
- **hvordan andres fag kommer til syne**
- **hvilke faglige teoretiske eller didaktiske fenomen vi ser**
- **hvordan gjenkjenne elementer fra faglitteratur.**
- **hvordan samfunnet utenfor påvirker situasjoner i barnehagen**

Eksempler på noen av disse påstandene er:

Språket i leken

Ved å observere lek og skrive praksisfortellinger om lek får vi egne erfaringer med hvordan barn for eksempel bruker språk for å markere om de er i rolle i leken eller om de er utenfor leken. Vi får dermed mulighet til å se selv hvordan teori om språklige regler i leken kommer til uttrykk i en reell lekesituasjon og til eventuelt å kunne formidle dette til studenter.

Leketemaer

Tidsaktuelle praksisfortellinger om lek kan si oss noe om hvor barn henter sine leketemaer og hvordan de bruker disse. Ved å se på hvilke temaer barn bruker i leken, kan vi få kunnskap om hva som gjør inntrykk på barn, hvordan de bearbeider gjennom lek og i neste omgang hva vi eventuelt kan gjøre for å hjelpe barn med å bearbeide spesielle opplevelser. En lekesekvens kan gi mye kunnskap om hva barn er interessert i, om de har evne til å konsentrere seg lenge om et tema i leken, hvilken lekekompetanse barn har og hva som eventuelt forstyrrer leken.

Barns sosiale status

Ved å se nærmere på rollefordeling, språkbruk og lekekompetanse kan vi i tillegg få et bilde av hvilken status de ulike barn har i leken og kan dermed få et grunnlag for eventuelt å arbeide med endring av fastlåste roller. Ved å analysere en eneste lekesekvens kan vi altså få mulighet til å se hvordan teoretiske temaer som språkbruk, perspektivskifte eller rollefordeling i lek kommer til uttrykk i en reell situasjon. I tillegg får vi mulighet til å forstå barnas lek og de mønstre og roller som ligger der og hva leken kan fortelle oss om barna. Analyse av barns samspill i lek vil noen ganger kunne gi en pedagogisk pekepinn til hva de voksne må arbeide målrettet med.

Sosiale relasjoner og kommunikasjon

Praksisfortellinger som omhandler samspill mellom voksen og barn vil kunne si oss noe om språklig kommunikasjon. Det konkrete som blir sagt og gjort kan igjen si noe om hvilke holdninger og syn voksne og barn har i forhold til hverandre. Lytter den voksne til barnet og hvilke svar gis til barnets utsagn. Gjennom konkrete samtaler vil vi kunne se noe om hvilket grunnsyn som kommer til uttrykk i samhandlingen. Vi kan få mulighet til å vurdere hva barnet lærer om seg selv sett i sammenheng med hva de voksne sier og gjør.

Didaktisk tenking

Praksisfortellinger som omhandler faglig formidling i f.eks. forming vil kunne være grunnlag for å vurdere sammenheng mellom mål og aktivitet. Vil de valg som gjøres i forhold til aktivitet, innhold og materiell føre til det som er målet for barnehagen. Eller ser vi av situasjonen at den kanskje fører til noe helt annet enn det som var intensjonen med aktiviteten.

Egen læring og bevisstgjøring

Ved å beskrive disse eksemplene på praksisfortellinger viser vi hvordan vi ved å analysere disse selv har lært å vurdere hvordan teoretisk perspektiv og begrep fra eget fagområdet kommer til uttrykk i praktiske handlinger. Praksisfortellinger gir en unik mulighet til å se sammenheng mellom verdier, holdninger og teori på den ene siden og reelle handlinger på den andre siden.

Diskusjonene rundt fortellingene førte altså til bedre kjennskap til hverandres fagområder og bevisstgjorte oss i enda større grad på hvordan det faglige arbeidet vårt i utdanninga viser seg i praktiske situasjoner i barnehagen. Vi opplevde det som interessant og lærerikt å diskutere med andre faglærere og oppdage tverrfaglighet i nesten enhver situasjon fra barnehagen. I barnehagen overlapper ulike fag hverandre og dette har vi lett for å glemme når vi blir for fagrettet i vår undervisning. Disse erfaringene brukte vi til å drøfte hvordan vi som faglærere i enda større grad bør vektlegge tverrfaglighet i utdanningen.

Vi erfarte også hvor krevende og intenst, men også interessant og viktig faglig meningsutveksling i grupper kan være. Disse erfaringene mener vi å kunne ha nytte av når vi skal organisere og følge opp studenter i tilsvarende gruppeprosesser.

Når de faglige analyser skulle skrives ut for hver av de åtte fortellingene valgte vi allikevel å la den enkelte forteller analysere sin egen fortelling. Vår intensjon ved starten av arbeidet var å komme fram til en felles analyse, men erfaringen fra arbeidet tilsa at vi selv måtte velge ut noen relativt få perspektiv for den enkelte fortelling. Rent praktisk valgte vi da å la den enkelte prosjektdeltaker stå ansvarlig for faglige analyser av egne fortellinger ut fra egen faglige bakgrunn.

6.2.5 Sammenheng barnehage og samfunn

I løpet av den tiden vi var ute i barnehagene for å samle praksisfortellinger fikk vi også noen generelle inntrykk av dagens barnehager sett i forhold til samfunnet.

Tre av prosjektdeltakerne er utdannet førskolelærere og har mange års erfaring med arbeid i barnehage. Den tredje deltakeren er allmennlærer med mange års erfaring fra grunnskole. Likevel opplevde vi alle hvor viktig det er å holde seg oppdatert på hvordan hverdagen kan være i en pedagogisk institusjon og hvilke pedagogiske problemstillinger som er aktuelle der. Vår erfaring er at som faglærere på høgskolen glemmer man fort hverdagens utfordringer i de institusjoner vi utdanner til og man blir raskt akterutseilt i forhold til de tidsaktuelle problemstillinger som gjelder der våre studenter skal virke. De nye erfaringene vi fikk bare ved å være ute i barnehagene, satte i gang refleksjoner om hvorvidt det faglige innhold vi vektlegger i utdanningen er godt nok tilpasset de faglige utfordringer en førskolelærer vil få i dagens barnehage.

Gjennom egne opplevelser så vi eksempler på hvordan endringer i samfunnet får ringvirkning til det pedagogiske arbeidet i barnehagen. I de senere årene har det skjedd endringer i samfunn

og familie som får direkte betydning for arbeidet i barnehagene. Endring av det tradisjonelle familiemønster vil for eksempel føre til behov for å arbeide målrettet med holdninger til et utvidet familiebegrep. Her ligger det utfordringer for utdanningen.

Vi fikk se at samtidens urolige puls med mange inntrykk og opplevelser ofte kan overføres til barnehagen slik at denne blir enda en hektisk del av barnas liv. For mange tilbud av leker og utstyr kunne føre til hvileløs farting mellom aktiviteter uten ro og konsentrasjon. Dette ser vi som erfaringer som er svært nyttige å ha når vi som faglærere og pedagoger på høyskolen skal planlegge faglige temaer for studentene både når det gjelder kulturelt innhold og hvordan barnehagens innhold må organiseres inn i hverdagen.

Vi fikk også et bilde av barnehager og familier som er under et kraftig press når det gjelder kommersialisme rettet mot barn. Økt mengde med inntrykk og påtrykk fra media, og handelsvirksomhet kom til uttrykk i barnehagen. Spesielt i forbindelse med karneval, fødselsdager, julefeiring og andre tradisjoner opplevde vi at barnehagen kan ha ureflekterte holdninger til sin rolle som kulturformidler. Vi fikk bekreftet at barnehagene mer enn noensinne må ta stilling til hva de vil ta imot og hva de ikke vil ha. Klær, utstyr og leketøy preger ofte barnehagene på en måte som vil føre til kjøpepress for foreldre, barn som får for mye og for stor vekt på det materielle. Som en konsekvens av dette må vi forberede studentene på det press, de holdninger og de valg de vil komme til å stå ovenfor på dette området.

Vi ble minnet på at hverdagen i barnehagene ofte består av mye praktisk rutinearbeid og at bemanningen ofte ikke er god nok og at det krever nøye planlegging og organisering for å få kabalen til å gå opp og til å få tid og rom til meningsfullt faglig innhold. Vi så at de ufaglærte kan få for stor plass når det gjelder pedagogisk vektlegging og at de nærmest kan dominere barnehagens kultur i en negativ retning. Det blir derfor viktig for oss å arbeide bedre med å forberede studentene på deres rolle som førskolelærere med hovedansvar for faglig styring og for organisering og planlegging som gir rom til målrettet arbeid med faglig og pedagogisk innhold.

7 Presentasjon av praksisfortellinger

7.1 Analysekategorier

I løpet av prosessen med å dele og diskutere fortellingene kom vi fram til noen spørsmål for analyse som vi fant mest relevante for vårt prosjekt. Vi endte opp med følgende spørsmål:

- **Hvilke faglige fenomen ser vi i fortellingen?**
- **Hvilken faglig/pedagogisk teori kan relateres til fortellingen?**
- **Hvilke muligheter til didaktisk refleksjon ligger i fortellingen?**

7.2 Eksempler på praksisfortellinger

Her følger åtte praksisfortellinger som er analysert slik det skisseres i forrige kapittel. Hver av prosjektdeltakerne har valgt ut to praksisfortellinger med ulikt faglig innhold og ulike måter å fortelle på. Analysen av hver av de åtte praksisfortellingene er gjennomført av den som har samlet inn og skrevet ned praksisfortellingen.

Her presenteres de åtte praksisfortellingene med tilhørende analyse.

7.2.1 Tenkende toåring

Skrevet og analysert av Eidbjørg S. Hansson

Det er en av de klare høst formiddagene, og den lave sola flommer inn i rommet gjennom de store vinduene i barnehagen. Ved enden av det ene langbordet sitter Johanne to år og Margit som er en av de voksne i barnehagen. De to har jobbet med et puslespill som nå er ferdig lagt. Så sier Margit henvendt til Johanne; "Vi skal gå ut å kle på oss."

Johanne skakker på hodet og ser opp på Margit og spør; "Regner det ute?"

"Nei, det regner ikke ute, men hva er det slags lyd du hører Johanne?" svarer Margit i en spørrende tone.

"Ein bil? ...Eit tog?" spør Johanne og undrer seg.

Margit ser på Johanne og så peker hun opp i mot annen etasje og sier; "Det er noen som har satt på klesvaskemaskinen oppe på kjøkkenet."

"Møkkete klær!" slår Johanne fast.

"Ja, det var noe sengetøy fra i går som måtte vaskes," svarer Margit.

De to ser på hverandre, og uten ord vet de begge hvem det er sitt sengetøy. Uten ord skjønner jeg at et var et uhell i går og ikke noe mer å prate om i dag.

Så sier Margit til Johanne; "Nå går vi ut og kler oss for vi må jo vise Knut plassen vi fant i går med alle de fine steinene."

"Ja," svarer Johanne strålende og entrer stolen i en fart og springer glad mot garderoben.

Faglige fenomen

Praksisfortellingen handler om en samtale mellom et barn og en voksen. Den voksnes lydhørhet overfor barnets spørsmål om det regner selv om sola flommer inn i rommet viser den voksnes evne til aktiv lytting til barnets spørsmål. I det varierte lydmiljøet som er i

barnehagen klarer den voksne å forstå barnets spørsmål ved å skille ut den svake lyden fra vaskemaskinen i annen etasje og koble den sammen med barnets spørsmål. Den voksne gir barnet tid til å finne svar på sitt spørsmål samtidig som hun forklarer, stiller spørsmål og med kroppsspråk gjør at de har felles fokus gjennom samtalen etter hvert som temaene skifter. Avslutningsvis tar den voksne opp tråen fra begynnelsen av historien og motiverer barnet til å kle på seg for det er jo noe spennende fra i går de skal vise et annet barn. Barnets adferd til slutt i praksisfortellingen viser at barnet føler seg betydningsfull og er klar for nye opplevelser.

Faglig/pedagogiske teorier og begreper

Den **verbale kommunikasjonen** er spørrende og undrende og viser at begge parter **lytter** aktivt til hverandre. Den voksne viser at hun er opptatt av barnets **opplevelsesverden** (Løvlie/Schibby) og ved hjelp av kryssmodale tilbakemeldinger viser den voksne **forståelse** for barnet. Ved sin væremåte viser den voksne **aksept** for barnets undringer. Hun **justerer** seg til barnet, **stiller spørsmål, gir forklaringer og mening** til barnets spørsmål og utsagn. (K. Hundeide) Den voksne lytter og følger barnets **temaskifter** slik at de har **felles fokus** gjennom samtalen.

Metabudskapet som understreker den verbale kommunikasjonen hos begge parter gjør at barnet er konsentrerte om temaene i **dialogen**. Den verbale kommunikasjonen og metabudskapet preges av lytting, forståelse, akseptering og bekreftelser og det er et subjekt/subjekt forhold i dialogen. Den voksne har en **anerkjennende væremåte** (Berit Bae) i forhold til barnet.

Praksisfortellingen kan også brukes som utgangspunkt for å eksemplifisere **delprosess** begrepet. Det er tydelige temaer, verbal kommunikasjon og metabudskap i praksisfortellingen.

Didaktiske refleksjoner

Praksisfortellingen setter i gang refleksjoner om den voksnes væremåte i møte med små barn. Den voksnes syn på barn og hvordan barn lærer preger valg av væremåte og arbeidsmåter som pedagog. Dette er et verdi- og holdningsspørsmål som er vesentlig å være bevisst som pedagog.

7.2.2 Langedrag

Skrevet og analysert av Eidbjørg S. Hansson

Det er formiddag i barnehagen og på det lille lekerommet er det tre gutter som sitter på gulvet og bygger med roboter. De holder på med hver sine konstruksjoner av roboter. Guttene heter Per, Kjetil og Tom. Det er tydelig at Per og Kjetil har bygd roboter på dette rommet mange ganger før. Tom er ny i situasjonen, og Per og Kjetil sitter vendt mot hverandre og småprater. Tom er stille,

Så skifter praten mellom Kjetil og Per tema

Per sier spørrende til Kjetil; "Så du om Langedrag i går?"

"Ja gjorde du også?" svarer Kjetil.

*Per svarer; "Å ja, det var følt da den kua fikk unge,. Det var **mye blod.**"*

Tom ser opp og følger tydelig med på samtalen. Per og Kjetil er opptatt av sin dialog og enser ikke Tom.

*Kjetil svarer på Pers uttalelse om blod. Kjetil sier; "Jeg så også det, jeg tok ei pute foran ansiktet, men titta med øya over for jeg **måtte se!**"*

Per forteller videre at han har sett at geita og sauene fikk unge. ”Men da var det ikke så mye blod som i går.”

Så bryter Tom inn i samtalen og sier med stolthet i stemmen; ”Jeg har vært på Langedrag jeg.

*Og **tenk da klappa jeg en geit.**”*

De to andre snur seg mot Tom. Men svarer ikke på hans utsagn og synes tydeligvis det er småsaker i motsetning til deres opplevelser av Langedrag.

Kjetil og Per snur seg mot hverandre og deres dialog fortsetter.

*Nå er det Kjetil som forteller til Per om hva han har sett. ”Jeg så en ørn som het Ørnulf og han hadde spist ei rotte og mus, og da fikk han **rottegift** i seg og fløy i **surr**. **Så kanskje han ikke får leve mer.**”*

Men Per fortsetter i sin tanke

*rekke og sier; ”Dem tok høy og tørka kalven med, men **æsj** det var ekkelt med alt blodet. Jeg holdt for nesa for det lukta fælt.”*

Da får Kjetil et spørrende og undrende uttrykk og sier helt alvorlig; ”Har du TV med lukt du da?”

”Ja, jeg kjente at det lukta...nesten” svarer Per.

Guttene ble stille og robotbyggingen fortsatte.

Faglige fenomen

Gjennom analysearbeidet av praksisfortellingen om Langedrag er det **barns egen fortelling** som trer fram. Barnas samtale viser hvordan fortellinger skapes som resultat av samspill mellom barn. Innholdet i samtalen forteller oss at felles erfaringer er viktige som grunnlag for samhandling og den forteller oss at TV er et sterkt medium selv om det kun gir impulser via syn og hørsel.

Et av barna har en annen erfaringsbakgrunn og får problemer med å delta i samtalen. At et barn ikke får innpass kan også ha med dette barnets generelle status i barnegruppe å gjøre.

Faglig/pedagogiske teorier og begreper

Barna i praksisfortellingen uttrykker sine egne inntrykk fra en TV-serie de har sett. M.Ross og Witkin sin teori om ”inntrykk – uttrykk” (bla. Carlsen & Samuelson 2002) og ”barns samtaleferdigheter og fortellerkompetanse” (bla. Høigård 1999). Praksisfortellingen viser også hvordan barn kan ha fortellerglede. Barna gjengir ikke bare en historie bestående av faktaopplysninger men fargelegger historien gjennom bruk av egne sanseintrykk og assosiasjoner.

Eks:” *Dem tok høy og tørka kalven med, men æsj det var ekkelt med alt blodet. Jeg holdt for nesa for det lukta så fælt”*

Barna tar i bruk visuell og auditiv persepsjon, men lukteelementet trekkes også inn ”*det lukta så fælt*”. Kjell spør om Per har TV med lukt. Og denne delen av praksisfortellingen eksemplifiserer hvor integrert de ulike sanseintrykkene er. ”*Ja, jeg kjente det lukta nesten*”.

Sanseintrykkene fra TV har større betydning enn reelle opplevelser fra praksis. Det er de to guttene som har sett TV-serien som samhandler, mens det å ha klappen en geit på Langedrag ikke gir innspillmuligheter til fortellingen for den tredje gutten. I barnas historie er det mer gjenfortellingen av den bestemte TV-serie som er viktig og ikke fortellingen om Langedrag.

For å delta i fortellingen kreves det at deltakerne mestrer samtalekoden. Videre hvordan samtalepartene kan hjelpe hverandre til å videreutvikle og bringe en fortelling videre. Et ensidig fokus på kontekst og ferdigheter kan imidlertid hindre at eksempelvis barnas sosiale status og alderstrinn også har betydning for samhandlingen mellom barna i fortellingen.

I gjenfortellingen om TV-serien er det de voldsomme inntrykkene som dominerer. ”å det var fælt når den kua fikk unge, det var mye blod det.” Barnas gjenfortelling kan derfor sees på som en bearbeidingsprosess for barnet av mer terapeutisk karakter. Praksisfortellingen viser hvordan fortelling og andre estetiske uttrykksformer kan fungere som arena for bearbeiding av emosjonelle opplevelser fra eks. TV-program

Didaktiske refleksjoner

Praksisfortellingen gir et bilde av hvordan barn selv er i stand til å gi eget samvær et innhold. I samspill kan barna både virke støttende og inkluderende for andre barn, men barn kan også ekskluderes og få problemer med å delta i fellesskapet. Praksisfortellingen kan gi personalet viktig informasjon om det sosiale samspillet i barnegruppa og hvilken status de ulike barn har. Det er også mulig å fange opp temaer som opptar barna. Langedrag-fortellingen viser også hvordan barn i en konstruksjonslek kan skrive mellom det å leke og det å ha en parallell fortelling/samtale.

7.2.3 Lek i Dukkekroken

Skrevet og analysert av Kari Strømmen

3 barn i 5 årsalder, Cecilie, Marte og Sigurd er opptatt med lek i dokkekroken. De forestiller henholdsvis mor, katt og hund. Jeg blir invitert inn i leken og tildeles rollen som far. Marte står oppi et skap i dokkekroken med et telefonrør i hånden. Hun henvender seg til mor og sier: ”

- og så såpa du meg inn .

- Se her, er jeg ikke flink pus, sier hun til meg.

-Hva gjør du? spør jeg.

-Såper meg inn sjøl. Hun viser meg telefonrøret hun benytter som såpe.

-Der var hundemat , sier Marte og dytter bort noen klosser til hunden Sigurd som lenge har sittet stille på golvet i en krok.

-Pannekaker til dessert! roper mor Cecilie og serverer mens Marte katt fortsetter gjentakelser med vaskesekvensen.

”Hunden” kommer med en leketelefon, han har ledningen i munnen.

Han løfter av telefonrøret og sier: – må ringe til bestemor...Hallo, er det noen hjemme?...

Ja, det er greit at du kommer hit...

Han rekker meg røret idet han sier: – bestemor kommer!

Jeg – i rolle som far- snakker liksom litt med bestemor i telefonen: – da må jeg spørre mor om det passer,- et øyeblikk.

Jeg henvender meg til mor Cecilie og forteller at bestemor ringer; hun vil gjerne komme på besøk. - Passer det? spør jeg og rekker henne telefonrøret.

Nei, det passer ikke! svarer Cecilie kontant inn i røret.

Sigurd henvender seg til jentene som fortsetter med pusekattleken/vaskingen.

- Jeg kjenner en pus; den er kjempegammel. Og han døde. Så kjente jeg en, den holdt på å dø, så måtte den skytes. Den har en som er bestevenn, en annen stor bestevenn!

Mor rekker telefonen til katten og spør – Vil du ringe til oldemor?
 - Mjau, mjau sier Marte katt inn i telefonrøret..
 - Å, det er så morsomt når puser ringer til noen! utbryter Cecilie.
 - Har dere lyst til å gå ut en tur..? kommer det fra hunden.
 - Ut døra? undrer Cecilie.
 - Ut vinduet! - Jeg gikk ut av vinduet , sier han.
 - Det fikk du lov til, kommer det fra Marte.
 - Jeg vil dra på stranda og bade. Jeg har sett en strand, der er det sol.. Vil dere? spør Sigurd hund.
 - Nei, vi vil ikke. Mor Cecilie og Marte katt fortsetter med sitt.
 - Jeg vil bade! sier Sigurd hund og så forlater han dokkekroken ved å krype ut gjennom vinduet.
 - Han – hunden- fulgte meg til en strand., .sier Marte til Cecilie og ser ut i lufta.
 - Ja! Som det var masse uhyrer på! utbryter Cecilie.
 Marte fortsetter:- Jeg hoppa. Vi bada- for jeg var så skitten.

I det videre forløp av leken kommer Sigurd i rolle og ute av rolle stadig med innspill som jentene bruker videre i samspill seg imellom. Mot slutten av lekesequensen- som har pågått i 3 timer, ligger han på golvet og ser på en bok mens han retter oppgitt på mor Cecilie som lekeleser for babyen sin, ei dokke. -Det va`kke sånn!, sier han.

Faglige fenomen

Fortellingen ”Lek i dokkekroken” viser hvordan barna organiserer den dramatiske leken, fordeler roller med ulik status og tar ulike arbeidsoppgaver/”teaterjobber” (skuespiller, regissør..) i og ute av leken, samt hvordan de bruker språket for å gå inn i og hoppe ut av leken. Denne fortellingen avslører, slik jeg opplever den, at gutten i lavstatusrollen *hund* klart kommer med ulike, fantasifulle innspill som kan tilføre leken nye momenter. Han bringer inn rekvisitter som telefon, bok og replikker som ”Bestemor kommer!” og ”Jeg vil dra på stranda og bade”. Han inviterer de andre inn i fiksjonen: ”Jeg har sett en strand, der er det sol.. vil dere...?” Jentene i roller som *mor* og *katt* avviser alle forsøk og later ikke til å være synlig interesserte i gutten/*hundens* forslag, men – ubevisst- eller bevisst?!- ”stjeler” de elegant disse ideene og trekker dem inn i den videre handlingen, helt suverent - uten å ofre gutten/*hunden* mer oppmerksomhet av den grunn! Gutten- med innfall både i rollen og ute av rollen- gir ikke opp ved første forsøk; det står respekt av hans utholdenhet. Vet han at han blir avvist? Etter hvert har han fått nok, han forlater rollen for godt, og ute av spillet ligger han tilsynelatende og ”leser” mens han kommenterer ganske overlegent og retter på jenta/*mor* når hun ”leser” for *babyen* /dokka. Jenta på sin side holder på sin status også ute av rolle-der hun hever seg over dette ved å stadfeste: ”Jeg kaller den *Sofie*” når gutten sier: ”Den heter ikke *Sofie*, men *Petra*!”

En dyrerolle som *hund* og *katt* betegnes ofte som lavstatusrolle yngre eller usikre barn lett tyr til om de i det hele tatt tør – eller får lov til- å delta i dramatisk lek. Her ser vi eksempel på at jenta som *katt* ikke på noen måte har lavstatus; hun er med på å lede og drive leken videre når hun f.eks gir hunden *hundemat* eller fortsetter guttens fantasifortelling om hendelser på stranda. Om gutten i rollen *hund* kan vi si at han gjør atskillige forsøk på å heve sin status, noe som viser seg å være en vanskelig, om ikke umulig oppgave.

Fenomener som trer fram er **det estetiske formspråket i barns dramatiske lek** (grunnelementer, virkemidler) og **pedagogens rolle** som deltaker i denne leken.

Vi kan se på grunnelementene i dramatisk fiksjon; figur, fabel, rom og tid. I hvilket fiktivt rom foregår handlingen, og hvilke roller forestiller barna? Når er de *i* rolle og når er de *ute av* rolle, og hva er kjennetegn på disse vekslingene? Hvordan forteller språket noe om dette? Hvem bestemmer/ har regien i leken/spillet? Hvordan foregår rolletaking og rollefordeling? Vi kan se på høy- og lavstatusroller i den dramatiske leken. Hva sier og gjør den voksne som innvirker positivt, eventuelt negativt på lekens utvikling?

Faglig/pedagogiske teorier og begreper og didaktiske refleksjoner

I både lek og drama dreier det seg om fiksjon og spill. Dramatisk lek er den fiksjonsleken barna selv setter i gang på eget initiativ – uten styring av voksne. Drama er pedagogisk og didaktisk tilrettelagt av den voksne. Barnas lek kan gi inspirasjon til drama, og drama kan gi inspirasjon til leken. Ved at den voksne deltar i den dramatiske leken, ser en ofte at barna imiterer den voksnes ord og handlinger og at de viderefører ideer den voksne bringer inn i samspillet- enten mens leken pågår eller i ettertid når leken gjenopptas.

Det å være deltager i den dramatiske leken gir den voksne en unik mulighet til å identifisere leketemaer og observere barnas språk og handling i leken. For å kunne være i stand til å fange opp det – til tider- kompliserte mønsteret i leken, krever det aktiv lytting og lydhørhet fra den voksne – på flere plan. Hun må være åpen for hvert enkelt barns bidrag til leken- stort eller lite- og samtidig være bevisst på egen holdning til leken og egne innspill. Hun må unngå å dominere eller ta over styringen. I verste fall kan pedagogens innspill avbryte leken, og barna forlater arenaen/lekerommet- både fysisk og i fantasiverdenen (jfr. Heggstad 1998, s. 96)

Ved å delta i den dramatiske leken i dokkekroken- som denne praksisfortellingen skildrer- kan den voksne observere leketema, rollefigurer og rollestus samt kommunikasjon og samspill barna imellom både når de er *i* rolle og *ute av* rolle. Pedagogen kan derigjennom få ideer til dramaforløp som kan gi inspirasjon til videreutvikling av lekens estetiske innhold og form. Ved å lytte til barns fortelling i leken, får den voksne tilgang til det de der og da er opptatt av. Hun kan gi barna relevante utfordringer som å holde fast på en ide, et tema og utvikle en fortelling videre.

Lærerens spilldeltagelse er annerledes i drama enn i dramatisk lek. Men også her må hun kunne vurdere hvor mye deltakerstyrt aktiviteten skal være- avhengig av barnas erfaring og utviklingsnivå. Med utgangspunkt i praksisfortellingen ”Lek i dokkekroken ” har hun som en overordnet målsetting å utvikle barnas lekkompetanse. Herunder er fantasi et viktig område. En forutsetning for at barnet skal kunne få innpass i den dramatiske leken, er at det kjenner til forskjell på fiksjon og virkelighet, at det kan veksle mellom fantasi/ ”på liksom” og virkelig verden, vite at ”nå er det på ordentlig”. Det enkelte barns sosiale kompetanse- som innbefatter bl.a empatisk evne og språklig evne kan utvikles gjennom lek og drama. Det særegne med den dramatiske leken og drama er at utviklingen skjer når deltakeren er i rolle eller i en fiktiv situasjon der ”alt er mulig”. Barnet behersker situasjonen, barnet ”kan”. (jmf Heggstad 1998, s. 91)

Det er ikke en selvfølge at alle barn kan leke ”dramatisk”/”på liksom”. I ”Lek i dokkekroken” kan pedagogen få inntrykk av at et av barna (*katten*) kjenner lekekodene godt. Hun evner å ”se” bildene av stranda og hendelsene der i fantasien og fortsetter guttens (*hundens*) fortelling. Jenta (*mor*) behersker også dette til en viss grad, men hun er opptatt av å styre leken etter eget hode, og hun later ikke til å være interessert i guttens ideer. Her har pedagogen en mulighet gjennom drama å tildele andre roller, utvide rollerepertoaret eller søke å bryte uheldige, fastlåste rollemønstre ved eksempelvis å endre statusforhold.

Grunnelementene i drama og teater-*figur/rolle, fabel/handlingsgang, tid og rom/sted* – finner vi også i barnets dramatiske lek. Pedagogen kan igangsette og strukturere drama ut fra bevisst bruk av disse. Hun kan legge til rette for et dramaforløp med utgangspunkt i ideer som gutten forsøker å bringe inn i leken. Hun kan gi barna utfordringer som å utvide og holde fast på leketema ved å arrangere en fantasireise til en ”strand” (grunnelement: *fiktivt rom/sted*). Hva skjer der (*fabel*) og hvem er med (*figur/rolle*). Læreren kan starte dramaforløpet ved selv å være i rolle og invitere barna med på en fantasireise på et *magisk teppe* (*rekvisitt* er et av virkemidlene i drama). Alternativt kan hun velge en fortelling der hun spinner videre på barnas ideer slik de fremkommer i deres egen lek i dokkekroken. Her passer pedagogen på å gi mulighet for deltagerstyring, og gutten får gehør for sine ideer. Barnet vil oppleve å bli tatt på alvor, være betydningsfullt.

Læreren- *i rolle og ute av rolle*- kan se til at ideene blir utnyttet og videreutviklet i dramatisk spill.

Pedagogen har oppgaven med å strukturere og lede aktiviteten. Barna hopper gjerne fra den ene ideen til den andre- avhengig av utviklingsnivå og lekkompetanse. Gjennom drama kan læreren hjelpe til med å fastholde en aktivitet rundt et tema over tid. *Tid* er det fjerde grunnelementet- hun kan ta barna med *fram* eller *tilbake* i tid- eller handlingen skjer *her og nå*. I fiksjon kan de *hale ut* tiden eller alt kan skje *raskere* enn i virkelig tid.

Gutten bringer inn rekvisitter som telefon og bok i barnegruppens lek i dokkekroken. Læreren kan eventuelt gjøre bruk av dramatiske virkemidler som rekvisitt og kostyme i dramaopplegg for å hjelpe barna til å gå i rolle og holde fast på rollen. Fargerike stoffer av ulik kvalitet og med ulik struktur er i seg selv inspirerende og kan benyttes som klesplagg med variasjonsmuligheter og som virkemiddel i etablering av fiktivt rom.

Bevisst arbeid med estetisk form og estetiske virkemidler kan utvikle estetisk sans og estetisk følsomhet.

7.2.4 Spøkelset

Skrevet og analysert av Kari Strømmen

Magnus, 4 år kommer i en fart ut av lekerommet i barnehagen der han har vært i konflikt med en annen, litt eldre gutt. Han dytter til det lille dokkehuset i dokkekroken så det ramler i golvet med et brak. To jenter leker der inne.

Jeg sier til ham:- Magnus, nå må du rydde opp og ordne dokkehuset!

Magnus går inn i dokkekroken, vil løfte dokkehuset opp. Ei av jentene hjelper til, deretter forsvinner begge jentene.

Dokkehuset består av to etasjer. Magnus vil gå når han oppdager at flere møbeldeler er brukket. En liten gyngestol får jeg satt sammen igjen. Gutten ombestemmer seg og kommer tilbake når jeg gjør ham oppmerksom på dette. Etter å ha puttet alle løse deler inn i huset, starter han en lek med tre dokker og et ”spøkelse”.

En dør i første etasje har falt ut; han finner ut hvor den skal sitte. Det er vanskelig å få festet den da et hengsle er brukket, men omsider sier han: - Den fiksa jeg.

Så utbryter han: - Å, et spøkelse!

Jeg har satt meg på en stol inne i dokkekroken og betrakter ham. - Er det et spøkelse der? spør jeg.

Ja, et spøkelse bak døra! - Jeg lukker igjen så kan det ikke komme ut, sier han – og som sagt, så gjort.

Jeg forstår at en av dokkene er ”pappaen” fordi Magnus – som hele tiden henvender seg til seg selv, sier: - Det er pappaen; han er redd. Her er et teppe. Han legger faren i senga -under teppet.

- Mammaen må legge seg, fortsetter han og legger mammadokka i senga sammen med faren. - Babyen ligger der . Han legger babydokka i ei lita barneseng.

Han handler og prater kontinuerlig og ser ikke ut til å ense meg. - Et spøkelse! utbryter han, hvorpå han løfter faren fra soverommet ned til etasjen der spøkelset er.

Så følger mange gjentakende handlinger med spøkelset og med faren som veksler mellom å gå ned, sjekke, lukke døra til rommet der spøkelset er for så å gå opp igjen for å sove videre.

- Babyen vi ligger der, sier han så. Babyen klatrer opp i mors seng- via Magnus sin hjelpende hånd.

Faren kommer, tar barnet ut, -det følger en kraftig risting, og faren legger legger barnet i barnets seng.

Magnus/”faren” sier – med sint stemme: - Du skal ligge DER! mens han peker på barnets lille seng og dytter det ned.

Så følger: - Pappa blir redd. Det er ikke spøkelse, det er et troll!

Han legger resolutt alle under teppet igjen.

Magnus er oppslukt av leken, registrerer såvidt at et annet barn kommer inn i dokkekroken og later ikke til å bry seg om meg som sitter der.

Han driver fortellingen videre med nytt element: troll. Han gjentar noe av leken sin og blir på nytt opptatt av døra som er vanskelig å ”fikse”, som han sier.

Han forlater rommet når han oppdager at jeg ikke sitter der lenger.

Faglige fenomen

Fortellingen viser hvordan barn kan fortelle og bearbeide inntrykk i leken. En sterk opplevelse kan gi en impuls til dramatisk lek slik som i dette eksemplet.

Dramatisk lek vil si at barnet er i rolle eller barnet er seg selv, men handlingen er her og nå fiktiv, ”på liksom”. Det barnet uttrykker i leken kan være et bilde på hva det har opplevd i virkeligheten. (Heggstad 1998, s. 88)

I leken som beskrives i denne praksisfortellingen, leker Magnus med dokker, små figurer. Han er ikke selv i rolle unntatt de gangene han gjør om/endrer stemmen- og snakker som *far*. Når barn leker med dokker/figurer veksler de mellom å snakke *til* figuren og *gjennom* figuren, vi kan si at de leker *med* dokka eller *gjennom* dokka. Det siste vil si at de gir liv til dokka/dokka ”besjeles”; dokka blir som en spillfigur som kan sammenliknes med teaterdokka i dokke/figurteater. (Paulsen 1992, s12.)

Femåringen i denne leken fungerer som forteller. Han viser handlingsgangen i fortellingen ved hjelp av de tre små dokkene han lar forestille *mor, far* og *lite barn*.

Spøkelset ser vi ikke, -det vil si Magnus bruker ingen figur som skal forestille spøkelset, - men Magnus”ser” det når det prøver å slippe ut gjennom døra. Han passer nøye på å stenge døra hver gang det forsøker å komme ut. Det gjør han ved å føre *far-dokka* slik at *far* må ta jobben med å hindre spøkelset gjentatte ganger.

Fortellingen om Magnus` kamp med spøkelset handler om å være redd- eller i det minste engstelig, og det ligger momenter av spenning innebygd. Den som leser og analyserer fortellingen, vil kunne legge sammen flere hendelser som peker i den retningen: Konflikt med et annet barn, den voksnes irettesettende (?) stemme, dokkehuset som ramler sammen,

inventar som viser seg å være ødelagt og døra gutten til stadighet strever med å reparere. I leken "fikser" han denne, "alt" er mulig i lek, her mestrer han situasjonen, men i virkeligheten er hengslet brukket. Han gir spøkelset skylda, og slik sett kan vi anta at han her søker å bearbeide det nettopp inntrufne. Magnus er redd spøkelset, later det til. *Barnet/han selv??* vil ligge i fars seng, men får ikke lov, *far* legger resolutt barnet tilbake i dets egen seng og rister det kraftig. Dette synes klart å være et uttrykk for *fars* irritasjon eller sinne. Han håper at *far* vil fjerne spøkelset og *far* prøver gjentatte ganger å gjennomføre det, men uten hell. Så dukker det opp troll også, og nå uttrykker barnet i leken at *far* er redd. "*Pappa blir redd. Det er ikke et spøkelse, det er et troll!*" sier han.

Leseren/lytteren kan undre seg over om det Magnus forteller i leken. Praksisfortellingen gir grunn til å reflektere over hvordan barnet prøver å bearbeide ubehaglige eller spennende opplevelser i leken.

Faglig/pedagogiske teorier og begreper og didaktiske refleksjoner

Hva kan de voksne som kjenner og forholder seg til barnet gjøre? Her lar den voksne barnet fortelle sin historie og bearbeide inntrykk uten avbrytelse. Hun sitter på sidelinjen og vet intuitivt at Magnus godtar det. At han faktisk ønsker det, viser avslutningen på fortellingen; når den voksne går, avslutter barnet sin fortelling.

Den voksne kan observere gutten i flere situasjoner over tid for å avdekke om det er et mønster i atferden. Samtale med Magnus vil også kunne gi tilleggsopplysninger. Barn får inntrykk gjennom lek og bearbeider opplevelser i lek. Barnets opplevelser av "verden omkring", media, litteratur... gir dem impulser til lek og fortelling i og utenfor lek. Praksisfortellingen "Spøkelset" er et eksempel på hvordan barn forteller om sin opplevelse av "verden" i en dramatisk lek med figurer/gjenstander.

I tillegg til at Magnus utnytter lekens muligheter til å fortelle og bearbeide, kan en observant og lydhør pedagog legge til rette for skapende aktivitet i drama som kan gi ham mulighet til å uttrykke et inntrykk i en fornemmet form. (Ross & Witkin i Braanaas 1999, s. 207). Det betyr at barnet – istedenfor å ødelegge for andre i leken slik som i denne praksisfortellingen- gis varierte muligheter til å uttrykke følelser, her; frustrasjon- gjennom å fortelle, spille og leke. Slik mener Ross og Witkin at barnet vil kunne utvikle sin følelsesintelligens. I drama er følelser og intelligens refleksjonsmidler- i drama kobles emosjon og refleksjon. (Heggstad 1998, s. 18)

Voksne i barnehagen kan spille teater for barn ved at de tar utgangspunkt i barns egne fortellinger eller opplevelser og dramatiserer disse. Et konfliktfylt tema kan belyses gjennom spill, det er der og da "på liksom" og skaper en distanse til det som i virkeligheten har inntruffet. Barnet vil kunne gjenkjenne noe det har erfaring med og muligens kan en holdning endres. Innlevelse i hvordan andre har det, kan utvikles gjennom dramatisk lek og spill. Ved å ta en annen rolle, "late som" en er en annen, må en koble erfaring med hvem en er til å prøve ut hvordan et medmenneske handler og reagerer. I dramatisk lek og drama kan konflikter løses, og om læring har funnet sted, vil dette ha overføringsverdi og kunne få konsekvenser for evne til problemløsning i det "virkelige" liv.

Den voksne kan ta en rolle i lek eller drama sammen med barnet som ser ut til å leke på "utsiden" av jevnaldrende. Lekkoder kan forstås i samspill med andre, men her ser det ut til at Magnus er avhengig av en voksen for å være trygg og utholdende i leken. Han leker- riktignok alene- men han leker kun så lenge den voksne er i nærheten. Det blir en utfordring

for pedagogen å assistere ham i den dramatiske leken sammen med andre barn. Kjennskap til samspillregler og evne til å identifisere leketema er nødvendig om barnet skal kunne delta i dramatisk lek. Pedagogen kan bruke ulike former for drama hvor målsetting kan være videreutvikling av leketema i samspill med andre.

Pedagogen kan oppmuntre til rollelek ved selv å gi impulser til denne, eventuelt igangsette den og/eller delta selv en tid for etter hvert å trekke seg ut. En fortelling, et bilde, et eventyr, et tema kan gi inspirasjon til lek. Rolleleken er med sitt språklige uttrykk en helhet i likhet med en fortelling. Den har en form for oppbygging som likner fortellingens struktur med en begynnelse, et innhold og en slutt. Handling, personer, tid og sted – som er grunnelementer i dramatisk lek og drama- er likeledes elementer i en fortelling. Vi kan si at fortellingen gir næring til leken og dramatisk spill, og leken og drama gir næring til nye fortellinger. Tema i fortellingen kan utvikles videre i leken. Barna kan få ideer til nye leketemaer ved å oppleve fortellinger; lest, fortalt eller dramatisert/spilt. Fortellinger og eventyr barna hører eller selv setter i scene i egen lek eller i drama ledet av pedagogen, kan hjelpe dem til å bearbeide følelser. (Bettelheim i Vedeler 1999, s.77). En voksen kan delta sammen med gutten som ikke har så gode lekeferdigheter. Fortellingen eller eventyret lekes i en liten barnegruppe der barnet har muligheten til å kjenne seg trygg.

7.2.5 Gråtass

Skrevet og analysert av Eli Thorbergesen

Mari var på tur ute i skogen med en gruppe barn fra barnehagen. Tilbake i barnehagen snakket de om hva de opplevde på turen. En gutt sa: "Vi hørte lyden av en gråtass". En annen gutt sa: "Jeg har sett en gråtass en gang". Det viste seg at guttene refererte til den gamle grå traktoren som kalles for "gråtass". Flere av barna kjente til barneboka om "Gråtassen" og det ble snakk om at traktoren i boka kan se, snakke og tenke nesten som et menneske. Mari spurte om noen ville bli bedre kjent med hva en gråtass er. De barna som valgte å bli med på temaet "Gråtass", så nærmere på hvordan "Gråtassen" fra barneboka så ut. De kjøpte en leketøysmodell av traktoren, de har hatt samtaler og de har tegnet hver sitt bilde av den. Mens de tegnet sto modellen på bordet foran dem. De ble også enige om å lage hver sin "Gråtass" av forskjellige materialer.

En og en har barna vært inne på arbeidsrommet sammen med Mari og der har de laget hver sin arbeidstegning av hvordan de vil lage "Gråtass". Mens de arbeidet har hele tiden modellen av "Gråtass" stått framme og vært tilgjengelig for barna. Etter at arbeidstegningen var ferdig fikk barnet plukke ut materiell som det ønsket å bruke til delene på arbeidstegningen. De hadde et stort utvalg av treklosser, skjell, papir/papp og diverse verdiløse materialer.

Beskrivelse av hvordan Mari og Olav bygger en Gråtass.

Olav 5 år.

Mari viser Olav materialet han selv har valgt ut for å lage en gråtass. Olav husker at en firkantet trekloss skulle være ovnen, en rund kloss skulle være sete og noen runde flate treklosser skulle være hjul. "Hva skal du gjøre med disse delene" spør Mari. "Lime fast" sier Olav. "Dette her er kroppen til gråtassen" sier Olav og holder opp en stor eggkartong. Mari spør: "Hva vil du gjøre med den?". "Da må vi lime på hjul" sier Olav. Han får nå hjelp til å huske hva han hadde tenkt. "Skulle du ha store hjul foran eller bak" spør Mari. "De skulle være bak" sier Olav. Men først vil han lime fast ovnen. Han får lim fra limpistolen på treklossen sin og legger den oppå eggkartongen og sier at det er ovnen. Så vil han lime på setet og gjør det på samme måten. "Disse skal være her bak" sier Olav og holder to runde

*trestykker ut fra eggkartongen. Han får hjelp av Mari til å finne to og to like hjul og han foreslår så å lime dem fast under kartongen. Han får lim på hvert trestykke og legger dem vannrett under kartongen. To små foran og to store bak. ”Nå er det ovnen” sier Olav. Mari viser at han allerede har limt på ovnen. **Da sier Olav: ”Styret skal være her”** og holder det loddrett opp mellom ovnen og setet (riktig logisk plassering av et styre). Han får lim på og fester styret der han vil ha det. Så tar han et trestykke som han kaller for tanken og limer denne midt under traktoren og sier ”**Sånn at gråtass skal starte**”. Mari spør: ”**Hva er det i tanken ?**” ”**Bensin**” svarer Olav.*

På en utstillingstavle på avdelingen ser jeg at Mari har tatt vare på arbeidstegninger, andre tegninger og den traktoren som barna lager. Hun har også skrevet ned noe av det barna har sagt underveis. Dette materialet har hun samlet i en utstilling som forteller noe om prosess og produkter.

Faglige fenomen

Fortellingen viser en pedagog som følger opp barns interesse og som legger til rette for og lar barn få uttrykke seg på sin egen måte. Pedagogen blir oppmerksom på et inntrykk noen barn får ute i skogen. Hun hjelper barna med å holde fast på inntrykket og lar det få komme til uttrykk gjennom samtale og ulike typer formingsarbeid. På denne måten sier hun til barna at det de er opptatt av er viktig og har så stor verdi at det må tas vare på.

I utforskning av fenomenet ”Gråtass” sørger pedagogen for både to- og tredimensjonal informasjon til øyet i forbindelse med det å tegne. Barna stimuleres til å observere og får dermed utvidet sin oppfatning av hvordan en traktor ser ut. De får mulighet til å tegne sin oppfatning av hva de ser, opplever og husker. Hun gir oppgaver med finmotorisk trening i tegning (to-dimensjonalt arbeid) og i forming med materialer (tre-dimensjonalt arbeid).

I praksisfortellingen vises det til ytringer som gir innblikk i hvordan barn tenker og barns evne til å organisere sin egen skapende virksomhet. Fortellingen kan si noe kognitiv utvikling om hvor langt gutten har kommet når det gjelder evne til logisk tenkning og overføring av tidligere erfaringer til en ny situasjon ”Disse skal være her bak”...” Styret skal være her” osv.

Faglig/pedagogisk teori og begreper

Inntrykks- og uttrykksteorien til Ross & Witkin (Carlsen & Samuelsen, 2002) kan identifiseres i praksisfortellingen om Gråtass. Fagbegreper som kreativitet, fantasi og estetiske opplevelser kan alle forklares som elementer i det som skjer i denne fortellingen. Guttens utsagn tyder på den konvergente fase i Tragetons utviklingsinndeling. Teori om dette har vi i ”Forming hva og hvorfor” av Haabesland og Vavik 2000. Arbeidsprosessen kan sammenlignes med hvordan det arbeides i Reggio Emilia og teori om dette har vi i ”Reggio Emilia og de hundrede språk” av Karin Wallin 1997. Teori om dokumentasjon har vi i ”Hvis hva vi gjør” av Klausen og Grangaard 2000.

Praksisfortellingen kan anskueliggjøre hvordan den voksne kan være en **mediator** i barns **proksimale sone for utvikling** jamfør Vygotskij’s teori (Evenshaug & Hallen 2000). Støtten blir gitt både direkte gjennom håndledning og verbalt. Mari spør: ”*Hva vil du gjøre med den? ...Skulle du ha store hjul foran eller bak?*”

Barnas evne til gjenkallelse og gjenkjennelse samt deres evne til å akseptere at deres modell kan avvike fra originalen kan bidra til å se hvordan barns **feltavhengighet / feltuavhengighet** (Evenshaug & Hallen 2000) kan påvirke barns kreative utfoldelse.

Praksisfortellingen viser at temaet ”Kommunikasjon og anerkjennelse” (bl.a. Bae 1992) er viktig for det sosiale klimaet mellom barn og voksne i barnehagen. Det handler om den voksnes holdning til barn og hvordan denne legger grunnlag for barns holdning til seg selv og til den voksne. I denne fortellingen ser vi at den voksne prøver å forstå barnet og at barnet svarer ved å akseptere den voksnes forslag og hjelp.

Didaktisk bruk

Praksisfortellingen om Gråtass gir et godt innblikk i hvordan uformelle situasjoner kan danne utgangspunkt for formelle læringssituasjoner basert på barns egne forslag og interessefelt. Praksisfortellingen viser også hvordan kompetente ansatte i barnehagen gjør barnehagen til en pedagogisk arena. Praksisfortellingen beskriver en pedagogisk situasjon med god sammenheng mellom didaktiske elementer. Hvis målet her er å stimulere barns kreativitet og uttrykksbehov, er arbeidsmåtene helt i tråd med dette. De praktiske forutsetningene som organisering, tid, rom og utstyr ser ut til å være planlagt i forhold til målet og gjennom dokumentasjon av prosessen kan det foretas en evaluering av arbeidet.

7.2.6 Det første møtet med maling i barnehagen

Skrevet og analysert av Eli Thorbergsen

De minste barna på 1-1,5 år skal få prøve fingermaling for første gang. Et stort langbord blir gjort klart i det store fellesrommet mellom avdelingene. En mørk blå plastduk dekker hele bordet og tripp-trapp-stoler er plassert rundt bordet. Temaet for malingen skal være regnbuen.

Fire voksne går og henter hvert sitt barn på småbarnsavdelingen og plasserer de i stolene med stor avstand mellom hverandre. De voksne som kom med barna stiller seg bak dem og ser på at to andre voksne deler ut papir og setter bokser med tykk, stiv fingermaling foran barna. Barna ser seg forundret rundt og ingen av dem tar umiddelbart initiativ til å stikke hånden ned i boksen. Noen klapper på papiret eller tar tak rundt boksen og snur den rundt eller fører den til munnen. Ingen voksne demonstrerer at malingen skal ned på papiret, men noen sier at nå skal vi male.

To av de voksne som kom med de første barna, går nå ut for å hente flere barn. De andre går rundt bordet og fører barnas hender ned i boksen for å få maling på. Flere av barna putter fingeren med maling på inn i munnen. De voksne ler og skynder seg å ta hendene bort fra munnen og ned på papiret. Malingen er så tykk at den henger fast på barnas hender eller hele boksen blir med når hånden stikkes ned i den. Det kreves litt arbeid for å få smurt malingen utover papiret. To av barna prøver forsiktig på dette og de andre to blir sittende og kjenne på malingen med fingrene. Mens dette foregår kommer de voksne som forlot rommet tilbake med nye barn og de andre voksne går stadig forbi bak eller ved siden av barna ved bordet. Noen av de voksne snakker sammen om helt andre ting og gjør avtaler om noe de skal gjøre senere. Barna prøver å snu seg for å følge med på det som skjer rundt dem og kan dermed virke uinteressert i malingen. De voksne prøver ikke malingen selv. Barna blir stadig spurt om de vil ha en ny farge og får det uten at de ser ut til å vite hva det innebærer. Et par ganger får barna spørsmål om de maler regnbuen.

Et av barna har fått øye på meg, en ny ukjent voksen. Hun fester blikket på meg og holder det konstant mens hun beveger fingrene med maling på mot hverandre. Hun ser ikke ned på papiret og når en voksen fører hånden hennes ned på papiret går den automatisk opp igjen slik at hun kan fortsette med å se på meg.

I løpet av ca. 10 minutter blir alle ni barna plassert rundt bordet. Barnet som stirret på meg løftes ned igjen for å vaske hender uten at hun egentlig har kommet i gang med utforskningen av malingen. Etter ca. et kvarter er alle barna løftet ned igjen og det ryddes og vaskes. På arkene ligger det klumper med tykk stiv maling som i liten grad er malt utover.

Faglige fenomen

Praksisfortellingen handler om forming for små barn og deres forutsetninger for å delta i denne aktiviteten. Den viser tydelig at barna på 1-1,5 år gjør seg kjent med sine omgivelser ved hjelp av munn og følesans. Vi ser også at barna lett blir avledet visuelt og at de fort mister fokus på det som skal være tema. Organiseringen av aktiviteten fører dermed til at barna ikke får anledning til å gjøre seg kjent med fingermalingen som er en ny opplevelse for dem. Barna ser ikke ut til å reagere på farger som betegnelse og heller ikke på begrepet regnbue. Fortellingen handler om voksne som i liten grad forstår små barns behov og i liten grad har evne til å følge barnas sanseopplevelse. Det legges ikke til rette for at barna skal oppleve sammen, i og med at de plasseres langt fra hverandre i aktiviteten og de følges heller ikke opp av en voksen hver.

Faglig/pedagogiske teorier og begreper

Begrepet **sensomotorisk fase** anskueliggjøres i fortellingen. Beskrivelsen av barnas reaksjoner med å ta på, føre til munnen og se på, gir mening til begrepene **taktile, orale og visuelle erfaringer**. Utviklingsfasen og begrepene forklares av Piaget (Evenshaug og Hallen 2000) og Trageton (Haabesland og Vavik, 2000) m/flere. I fortellingen hører vi at barna har problemer med å få maling opp av koppen og over på fingeren. Dette sier noe om faser i barns **motoriske utvikling** som er **proksimodistal** og at barna her er lite **finmotorisk** utviklet. **Barns begrepslæring** kan også diskuteres i forhold til møte med farger og abstrakte symboler som regnbuen. Fortellingen handler om voksne som har problemer med å ta små barns perspektiv. Dette finner vi eksempler på i teori av Berit Bae og Ivar Frønes .

Didaktisk refleksjon

Fortellingen setter i gang refleksjon rundt sammenheng/manglende sammenheng mellom barnas forutsetninger, valg av innhold og mål med aktiviteten, de praktiske forutsetningene som organisering og valg av materiell. Barna som er i en tidlig utviklingsfase med uklar begrepsforståelse og lite utviklet finmotorikk, møter mange farger, svært tykk maling som ligger i små trange kopper. Fortellingen i seg selv vil kunne gi mulighet for evaluering av situasjonen og de nevnte sammenhenger.

7.2.7 Sandkasseleik

Skrevet og analysert av Hein Lindquist

Fire barn sitter i sandkassa ute. Det er høst, men frosten har ennå ikke satt seg i bakken. Innimellom spader og bøtter ligger noen plastikkbiler strødd utover. Det er røde, grønne og gule plastbiler. Noen biler er utstyrt med lasteplan, noen med tilhenger og noen ser ut som vanlige personbiler.

Knut peker på et stort hull han har gravet. Ved siden av hullet er det en stor haug som er klappet glatt og fin med en stor pinne på toppen. "Se, jeg graver en garasje", sier Knut til meg. "Her skal jeg sette bilen min når det er vinteren". Han forteller meg at han bygget et hus og noen veier. "Og så skal jeg kjøre på tur bort til Anders som bor der borte". Knut peker bort på Anders som sitter i den andre siden av sandkassa og graver.

Guttene holder på hver for seg i minst 15 minutter. Så starter de med å kjøre de hver sin bil rundt omkring på veinettet som de har streket opp i sanden. "Jeg må ha bensin" sier Anders. "Vi får lage en bensinstasjon her et sted da", sier Knut. De graver en liten haug av sand i kanten av veien. Leken fortsetter og de kjører fram og tilbake til hverandre. Innimellom stopper de opp og snakker om at de trenger å skifte dekk fordi det snart er vinter.

De to andre barna har ingen kontakt med Knut og Anders i leken deres. Eva sitter stille og holder på med å lage "kaker" med en sandform. Hun fyller forma med sand, klapper hardt og snur fort. "Sånn" sier hun og banker tre ganger mens hun teller "En, to, tre". Så tar hun opp forma og sier med lys stemme "Sånn, så fin ja". Deretter bøyer hun seg ned igjen, tar spaden og knuser kaka. "Å så borte" sier Eva og ler. Hun fyller forma på nytt med sand, klapper hardt og snur den fort. "Sånn" sier hun og banker tre ganger mens hun teller "En, to, tre". Så tar hun opp forma og sier med lys stemme "Sånn, så fin ja". Deretter bøyer hun seg ned igjen, tar spaden og knuser kaka. "Å så borte" sier Eva og ler.

Slik fortsetter Eva, men etter 10 minutter reiser hun seg opp og går bort til huskene litt lenger borte på lekeplassen.

Det fjerde barnet sitter for det meste og ser på Knut og Anders. Erik er et drøyt år yngre enn Knut og Anders. Erik er mest opptatt av å se på hvordan Knut har bygget huset og garasjen. Det er en dyp grop i sandkassa med skrå bakke ned. Ved siden av er den store sandhaugen med en lang pinne på taket. Erik henvender seg til meg og sier "Jeg vil også lage sånt stort hull". Han graver og graver til det blir et stort og dypt hull. Når hullet er ferdig snur han seg til meg på nytt og så sier han "Løven bo i buret sitt". Erik putter nedi en liten tiger av Lego som han har funnet i sandkassa mens han gravde hullet.

En voksen roper utover: "Alle på avdeling Kløverlia skal inn å spise frukt og yoghurt". Noen av barna slipper det de har i hendene og løper i retning av inngangsdøra til barnehagen. Andre bruker litt tid på å avslutte leken før de reiser seg og går inn. Knut og Anders har ikke lyst til å gå inn. "Vi vil heller være lenger ute", sier de til den voksne. "Nei, alle må inn å spise nå fordi Berit er snart alene på seinvakt", svarer den voksne.

Faglige fenomen

Det tematiske innholdet i fortellingen er barns lek i ei sandkasse. Gjennom fortellingen får vi et lite innblikk i hvordan fire ulike barn leker. De fire barnas lek er av høyst forskjellig karakter både med henblikk på leketema, og kompleksitet.

Praksisfortellingen viser også hvordan språket brukes til å planlegge, utvikle og styre leken. De språklige ytringene er i noen tilfeller rettet mot individet selv og i andre tilfeller mot en

mottaker. I de ulike lekene kan en også se hvordan leketema kan være relatert til barns omgivelser og oppvekstmiljø.

I leken til Knut og Anders har barna allerede har definert et leketema når fortellingen starter. På tross av at guttene leker med fysisk avstand og med stor grad av konsentrasjon på hver sin side av sandkassa har guttene vært sammen om å definere en felles ramme for leken og konstruksjonsleken synes å ha et bestemt felles formål. Leken går over fra å ha vært inne i en konstruksjonsperiode til å ha en mer rollelek ved hjelp av lekebiler og konstruerte veinett og hus. Leken krever stor grad av konsentrasjon og deltakernes evne til å opprettholde et felles fokus i leken. De språklige ytringer i fortellingen er rettet mot lekepartneren.

Leken til Erik er i første rekke en alenelek. Erik har observert Knut og Anders sin lek og forteller til den voksne at han har fått ideer til en egen lek. Det er ikke bilene men det store hullet som har gitt inspirasjon. Eriks henvender seg til den voksne som en slags forklaring eller ønske om en aksept fra den voksne om hva som hans lek skal gå ut på. Erik involverer ikke den voksne i sin egen lek, men henvender seg på nytt når han har kommet til en ny fase i leken. Hans ytring om løven som skal bo i buret viser at Erik har et annet tema for leken enn det han observerte. Erik kan enten ha oppfattet graveaktiviteten og tatt utgangspunkt i den eller han kan ha endre leketema underveis som eks. en direkte følge av at han fant en miniatyrløve i sandkassa.

Eva synes å være mest opptatt av sin egen lek. Hun har et repeterende mønster i sin lek der hun lager kaker med sandformen. Evas ytringer er ikke rettet mot en kommunikasjonspartner. Ytringene følger de handlingene hun utfører i leken og på samme måte som repetisjon av handlingsmønsteret repeteres ytringene. Hun viser ingen tegn til på at hun kommuniserer med noen av de andre barna eller den voksne som oppholder seg ved sandkassa. Språkbruken vitner om at hun har gjort denne leken tidligere og en kan kjenne igjen hvordan en voksen har vært modell for Evas lek.

Faglig /pedagogiske teorier og begreper

Praksisfortellingen gir en et breddeperspektiv på barns lek. Det er først og fremst hvor forskjellig lek kan være som kommer fram. Dette går på bekostning av dybdekunnskap om det enkelte barn eller det enkelte fenomen i fortellingen. Ut i fra et pedagogisk perspektiv vil det særlig være forhold om barns lek og utvikling / læring som vekker faglig interesse. Teorier om språk og kommunikasjon i lek er av sentral betydning i nyere forskning innen utviklingspsykologi.

Teorier og faglige begrep om lek

Historien viser at barns lek kan ha ulike dimensjoner. På den ene siden har leken en sosial dimensjon. Praksisfortellingen viser at leken kan foregå i aktivt samspill og samhandling med andre barn (Knut og Anders sin lek), at leken kan foregå gjennom et barns observasjon av andres atferd (Eriks lek) eller kan foregå uten at det kan observeres noen kommunikasjon mellom den som leker og andre barn eller voksne (Eva sin lek). I Eriks lek ser en både kommunikasjon og fravær av kommunikasjon. (Først observerer han, så kommuniserer han til en voksen, så leker han alene).

Ut i fra denne praksisfortellingen alene er det ikke mulig å danne noen egne faglige hypoteser om barns lek eller forankre fortellingen til en bestemt leketeori, til det gir praksisfortellingen for generell informasjon om de fire barnas ulike lek.

Faglig forankring må derfor i første rekke være å se på hvordan ulike forskere har valgt å klassifisere leken ut i fra ulike kriterier og hvordan denne praksisfortellingen kan tjene som eksempel på å eksemplifisere disse inndelingene.

Charlotte Bühlers inndeling i lekekategorier er sammenliknbar med Piaget sin inndeling (Olofsson 1993). Bühler har valgt å se på lek ut i fra den rekkefølgen de oppstår i barns utvikling. Hun viser til hvordan lekens kompleksitet gradvis endres som følge av barns alder. På bakgrunn av praksisfortellingen kan vi identifisere Evas lek som funksjonslek jmf Bühlers kategorisering. (Olofsson 1993) Videre vil Eriks lek bestå av både en konstruksjonsfase, der hvor Erik graver et hull ned i bakken og en "late-som-fase" hvor han viser til en egen forestilling om at det store hullet er et hjem for Løven. I denne "late-som.-fasen", er det ikke mulig å se om barnet er i en rolle eller om barnet følger bestemte regler i sin aktivitet.

I leken mellom Knut og Anders kan det identifiseres de samme dimensjoner som for Eriks lek, men her er det en større kompleksitet i leken og forteller kommer med sitater og henviser til replikker som viser at guttene er i hva Bühler kaller for rollelek. Rollelekens regler skapes og utvikles som et felles lekeskjema ved hjelp av replikker som styrer, kontrollerer og utvider leken.

Smilansky (1968) har en noe ulik inndeling hvor hun beskriver to kategorier late-som-lek. Hun viser til late-som-leken i form av rollelek kan være en individuell aktivitet og rollelek som en sosial aktivitet, sosiodramatisk lek (Smilansky 1968). I tilfellet Erik kan vi forstå lekeatferden som en sosial dimensjon i leken uten at lekens karakter kan betegnes som rollelek. Smilansky's klassifisering blir derfor utfordret i fortellingen.

Olofsson (1993) viser Parten som kategoriserer ut i fra lekens sosiale og kommunikative dimensjon. Han skiller her mellom alene-lek, parallell-lek og sosial lek / samhandlingslek. Vi kan identifisere at Eva leker uten samhandling med omverdenen (alenelek), mens Erik identifiserer et leketema hos noen jevnaldringer men uten å ha en direkte parallell aktivitet med de andre barna. Det vil derfor ikke være riktig i henhold til Partens inndeling og klassifisere leken som en ren parallell-lek eller en sosial lek, men det vil være like problematisk å klassifisere leken som en alene-lek. Også for leken mellom Knut og Anders kan man si at leken skifter mellom å være en parallelek hvor to barn leker side om side med tilsvarende aktivitet og det å være en sosial lek hvor lekedeltakerne aktivt samhandler om et felles leketema.

Praksisfortellingen belyser gjennom dette problemet med å klassifisere lek i ulike kategorier. I noe leketeori beskrives nettopp denne vansken som sentral. Det hevdes av bla Lillemyr (2002) at slik klassifisering gir et reduksjonistisk syn på leken og at lekens kvaliteter tapes av syne gjennom en slik klassisk akademisk holdning til lek og leketeorier.

Teorier og faglige begrep om læring og utvikling

I praksisfortellingen finnes det elementer som kan identifisere hvordan barn lærer og utvikler sin kompetanse. Leken til Eva er bygget opp som et handlingsmønster som repeteres. Lekens grunnleggende skjema er det samme gjennom hele leken ved at Eva fyller, klapper, snur sandformen før hun river ned igjen og starter opp fra begynnelsen av. I Piaget sin forståelse av barns lek på et senso-motorisk stadium forklares at barnet gjennomgår et utviklingsstadium hvor det nettopp er repetisjon og dannelse kognitive skjema finner sted. Leken avsluttes ved oppbrudd og ikke gjennom å endre på lekens skjema.

For Erik sin del kan vi identifisere at Erik forsøker å imitere de større barns lek men at han velger ut en kun et begrenset utvalg av leken. Tenkningen kan identifiseres som Piaget's beskrivelse av barns egosentrisitet og hvor Eriks lekeatferd er styrt av Eriks adaptasjon av leken som observeres. I følge Piagets syn på læring og utvikling kan lek defineres som en adaptasjonsprosess hvor barnet omdanner omverdenen til sitt eget indre bilde. (Lillemyr 2002)

Samleken mellom de to guttene som leker biler viser at de kan identifisere og opprettholde et felles fokus over tid. De kan til en viss grad samhandle i tråd med en annen persons intensjoner men lekens karakter stiller ikke svært store krav til at deltakerne kan innta hverandres perspektiver i leken.

I henhold til teorier om lek kan man ut fra det forannevnte kunne finne eksempler i praksisfortellingen som samsvarer med kognitive leketeoriens forståelse og beskrivelse av lek.

Men praksisfortellingen inneholder også elementer av hvordan sosio-kulturell påvirkning gir barns lek et innhold. I Eva sin lek kjenner vi igjen ytringene som hvordan voksne lærer barn enkle atferdsrepertoar som barnet senere kan leke på egenhånd. På samme måte kan vi gjennom de eldste guttene observere hvordan årstiden gir innspill til leken. De ønsker bla å skifte til vinterdekk på bilen. Gjenkjennelsen av sosiokulturell påvirkning i leken, jmf Vygotskij og Lejontjev (Lillemyr 2002) er imidlertid vanskelig å identifisere i Erik sin lek med løven med mindre en også trekker inn barns sosiokulturelle påvirkning som noe mer enn det å tilstrebe og komme inn i en voksenverden.

Teorier og faglige begrep om språk og kommunikasjon

I praksisfortellingen kan en forstå kommunikasjonen ut i fra to dimensjoner. På den ene siden viser Evas bruk av språket hvordan barns språkbruk brukes som pedagogisk hjelpebetingelser i form av egosentrisk tale slik det beskrives av Vygotskij (Evenshaug og Hallen 2000) Eva viser hvordan hun gjennom å gjenta en verbal instruksjons som antageligvis er innlært av en merkompetent.

En annen forståelse av språkbruk og kommunikasjon i praksisfortellingen er Vedelers (1987) beskrivelse av ulike ytringskategorier som kan framkomme i lek. Vedeler skiller her mellom Rolleksytringer som kan inndeles "i-rolle-ytringer", "om-rolle-ytringer" og andre type ytringer. I praksisfortellingen kan en se eksempler på rolleksytringer i leken mellom Knut og Anders. Når det gjelder Eva og Einar blir det kun referert i ytringer som er i kategorien "andre ytringer".

Praksisfortellingen gir et oversiktsbilde av barn lek. Opplysningene i fortellingen kan brukes for å identifisere ulike perspektiver på lek og hvordan disse kan gjenkjennes i ulike pedagogiske forskningstradisjoner. På grunnlag av denne ene praksisfortellingen er det ikke grunnlag for å utarbeide nye kategorier, men praksisfortellingen kan være gi forklaring på hvor vanskelig det kan være å lage en god systematikk for å beskrive et så omfattende forskningsfelt som lek.

Didaktiske refleksjoner

Gjennom praksisfortellingen får vi et innblikk i barns utelek. Praksisfortellingen viser hvordan en sandkasse kan gi barn gode betingelser for ulik type lek. Barn har behov for

mange ulike ferdigheter i lek. Personal og studenter kan gjennom fortellingen bli mer bevisst hvordan ulike rammebetingelser har betydning for igangsetting, utvikling og opprettholdelse av barns lekeaktiviteter.

7.2.8 Påkledning i garderoben

Skrevet og analysert av Hein Lindquist

Klokka er om lag halv ett på Arnestua barnehage. Barna har akkurat spist formiddagsmat og det er på tide å komme seg ut på lekeplassen.

Inne på avdelingen har barn og voksne startet med påkledning. Barna skal ut denne ettermiddagen. Det er kaldt, så alle barna må ha på seg vintertøy. Dresser, ullsokker, luer, votter og vinterstøvler. Jeg setter meg ned på gulvet i garderoben og inntar en relativt passiv rolle. I de små pausene mellom påkledning av to barn blir det litt småprat mellom meg, studentene og de ansatte på avdelingen.

Eivind en gutt på avdelingen, tar på seg dressen på egenhånd. Han legger dressen ned på gulvet og kryper oppi den. Armene stikkes inn i ermene så genseren krøller seg. "Og så lua" sier Eivind og tar på seg lua som ligger på hylla. Eivind kommer bort til meg. "Ta over", sier han og stikker bort en fot med dressen krøllete oppover leggen. Jeg trekker ned dressen over støvlene. "og tikken", fortsetter han. Jeg tar og fester strikken under støvlene. "Sånn, nå er du snart klar til å gå ut", sier jeg, "men først må vi knytte lua di ordentlig". Eivind løfter opp haka og jeg knytter en sløyfe under haka på gutten. Når jeg er ferdig farer Eivind av sted ut døra.

Etter en liten stund kommer Petter bort til meg. Han er iført dress, lue og støvler. Han sier ingenting men rekker fram to hender som holder fast om to vanter. Jeg oppfatter situasjonen som at også Petter ønsker litt assistanse. Fem små fingrer skal inn i fem like små fingre på vantene. I mitt forsøk på å trøkke vantene på hånden plasseres lillefingeren inn sammen med ringfingeren. Jeg må kjenne etter om hver finger har kommet på plass. Petter ser på meg – lenge. Jeg ser tilbake, rynker panna og blunker. Så sier jeg: "Syns du det var litt rart at jeg var her i dag?" "Mmm" er svaret og så nikker han. Deretter går han ut sammen med de andre barna.

Faglige fenomen

Fortellingen viser til en vanlig rutinesituasjon i barnehagen som ved første gangs gjennomlesning ikke noe klart bilde utover at det fortelles om hvordan guttene Eivind og Petter får kledd på seg.

I begge tilfellene handler det om hvordan to små gutter selv mestrer det å ikke selv være i stand til å utføre påkledningen uten hjelp av en voksen. I tilfellet Petter vises det hvordan det er en underforstått felles forståelse av situasjonen med vantene. Fortellingen viser også hvordan han mestrer å møte en ny og fremmed person. Gjennom å rekke fram hendene med vantene slipper han å snakke med den fremmede og han oppnår å få den hjelpen han så svært trenger med å få på seg vantene.

I Eivinds tilfelle sier fortellingen oss et litt mer beskrivende av påkledningssituasjonen som helhet. Alt fra å legge dressen ned på gulvet til å be om hjelp fra den voksne.

Praksisfortellingen viser hva som må tilføres av hjelp og tilrettelegging for å få kledd på yttertøyet.

Faglig /pedagogiske teorier og begreper

Ut i fra et pedagogisk perspektiv er det spesielt to teoretiske perspektiv som kan knyttes til fortellingen. På den ene siden hvordan små barn mestrer det å ikke selv mestre en situasjon fullt ut. Men praksisfortellingen gir ikke nok opplysninger til at dette teoriperspektivet kan knyttes til fortellingen på en god måte.

Spesielt i beskrivelsen av Eivind kommer det fram hvordan tilrettelegging, verbal instruksjon og en merkompetent kan få barnet til å mestre en situasjon hvor det ikke mestrer alene. Vygotskijs teori hvor han beskriver den proximale utviklingssone og hjelpebetingelser kan knyttes til fortellingen. Vygotskij selv eksemplifiserer teorien ved å vise til intellektuelle oppgaver (Bråten 1996) I denne fortellingen får vi presentert en for barnet mer praktisk problemstilling men Vygotskijs perspektiv kan brukes for å forklare fenomenet Eivind.

I første del av påkledningssekvensen blir vi fortalt hvordan barnet selv klarer å tilrettelegge påkledningssituasjonen ved å legge dressen ned på gulvet. At han ikke mestrer situasjonen fullt ut kan tolkes ved måten fortelleren opplyser om dressen som "krølles" og at påkledningen er preget av at det er barnet selv som har tatt på seg tøyet.

I neste fase av påkledningen benytter Eivind både språket og den voksne til å hjelpe med å få på tøyet. Når han sier "og tikken" kan dette tolkes som egosentrisk tale hvor han gir en verbal instruksjon til hva som skal skje. Helt til slutt i praksisfortellingen er det den voksne som går inn og bruker språket for å tydeliggjøre at lua skal knyttes før han går ut.

Praksisfortellingen gir et kort glimt av en rutinesituasjon i en barnehage. Selv om historien kan gi et godt og gjenkjennelig hverdagsbilde så er det noe problematisk å finne teoretiske og faglige begreper som trer tydelig fram i fortellingen.

Didaktiske refleksjoner

For de voksne i barnehagen viser fortellingen hvordan en ny voksen kan etablere en relasjon med barn gjennom deltakelse i en garderobesituasjon. Videre kan fortellingen brukes til å se nærmere på garderobesituasjon en læringsarena.

8 Konklusjoner

Vi vil her gi et sammendrag av hvordan vi som faglærere i førskolelærerutdanningen opplevde å være ute i barnehagene for å samle inn praksisfortellinger, hva vi lærte av prosessen med å samle inn, bearbeide og diskutere faglig innhold i fortellingene.

8.1 Hva kan vi som faglærere i førskolelærerutdanningen lære av å hente inn praksisfortellinger fra barnehagen?

Vi erfarte at man som observatør i barnehagen bør ha en distansert holdning til det felt som skal observeres. Det var en ny rolle for oss å være deltaker i barnehagen uten ansvar for de pedagogiske valg og uten mulighet til å følge opp kontakt med barn. Noen ganger kunne det være vanskelig å holde avstand nok. Det er viktig å være klar over at det ikke er vår rolle å delta i den pedagogikk som føres og at det vil være uheldig å få for nære relasjoner til barna.

Vi lærte å se og skille ut fortellinger fra det sammensatte livet i barnehagen. Til å begynne med erfarte vi at dette var vanskelig, men etter hvert fikk vi stadig mer trening i å se fortellinger som deler av den helheten de tilhører. Vi erfarte også at det er nødvendig med trening i å vurdere hva man bør skrive ned med en gang og hva som kan vente til senere.

Gjennom skriveprosessen fra helhetsopplevelser til notater via bearbeiding til praksisfortellinger, opplevde vi å få mer kunnskap om praksisfortelling som begrep. Den praktiske tilnærmingen i prosjektet mener vi har gitt oss kompetanse i å hente inn praksisfortellinger fra barnehager og vurdere hvilke faglige fenomen vi kan se i disse.

Vi fikk trening i å vurdere om beskrivelse av situasjoner vi møtte i barnehagen kunne være relevante i forhold til profesjonsutdanningen. Selve erfaringene med å skrive ned og analysere fortellingene gir også erfaring med å vurdere hva som vil kunne være relevant for den teoretiske delen av førskolelærerutdanningen. .

En helhetlig vurdering av egen læring bygger på refleksjoner over arbeidsprosessen individuelt og som deltaker i gruppa. Som et resultat av vurderingsarbeidet gjennom hele prosessen erfarte vi å oppnå følgende resultater i forhold til vår egen læring:

- **vi fikk erfaringer med å se og skrive ned fortellinger fra barnehagen**
- **vi fikk erfaringer med å foreta skriftlige og faglige analyser av fortellinger**
- **vi fikk økt egen refleksjon og forståelse over sammenheng mellom teori og praktiske handlinger**
- **vi fikk erfaringer med å vurdere reelle situasjoner didaktisk (som f. eks. sammenheng mellom mål og handling)**
- **vi fikk eksempler på hvordan praksisfortellinger viser relevant kunnskap for profesjonsutøvelsen.**

8.2 Hvordan fungerer praksisfortellinger som grunnlag for faglig analyse?

Gjennom prosessen med innhenting og skrivning, men også gjennom gruppediskusjonene ble det klarere for oss hvordan faglig teori kommer til uttrykk i praksisfortellinger. Analyse spørsmålene var et redskap som ga oss trening i å se faglige begrep og teorier og trening i å analysere praksisfortellingene didaktisk. Ved å analysere flere ulike typer praksisfortellinger lærte vi å vurdere hvordan teoretisk stoff fra fagområdene kommer til uttrykk i ulike former for praktiske handlinger. Arbeidsgruppas sammensetning førte til tverrfaglige diskusjoner om hva som ligger av teori i de praktiske handlingene og som bakgrunn for handlingene. Gjennom diskusjoner med andre ble vår oppfatning av fortellingene utvidet til å se flere teorier og begreper. I diskusjonene erfarte vi at praksisfortellingene virket skjerpene i forhold til å tenke gjennom egne pedagogiske oppfatninger og holdninger. Det ble ofte nødvendig å forklare og begrunne egne synspunkter både faglig og didaktisk.

Praksisfortellingene har virket motiverende på oss som lærere i forhold til å gå inn i faglige diskusjoner. Vi har opplevd det som interessant og spennende å gå inn i en virkelig situasjon og diskutere "hva skjer her", "hvorfor handler dette barnet slik", "hvilke valg har personalet her gjort". Noen ganger kunne mangelen på kontekst sette i gang refleksjon rundt "spørsmål om hvorfor". Denne refleksjonen førte til diskusjoner om alternative handlingsmåter. Andre ganger drøftet vi hvordan innholdet i en praksisfortelling forteller oss noe om hva barn er opptatt av og hva vi kan rette fokus mot som tema i arbeid med barn. Den motivasjon vi selv har opplevd ved å diskutere hverandres fortellinger mener vi kan overføres til arbeid med studentene.

Arbeidet har gitt gruppen nye erfaringer med hvor krevende, intens, faglig interessant og lærerikt faglige diskusjoner i grupper kan være.

Våre erfaringer sier følgende om hvorfor og hvordan praksisfortellinger kan brukes som grunnlag for pedagogisk analyse:

- **praksisfortellingens form virker i seg selv motiverende som grunnlag for refleksjon**
- **refleksjon rundt praksisfortellinger gjør oss bevisst egen taus og uttalt kunnskap og kan føre til behov for ny teoretisk kunnskap for å forstå fenomener i fortellingen**
- **praksisfortellinger gir viktig trening i å analysere reelle pedagogiske situasjoner både individuelt og i gruppediskusjoner**
- **refleksjon rundt praksisfortellingens innhold fører til behov for å ta stilling, gjøre seg opp en mening om hva som skjer og hvorfor**
- **i diskusjoner rundt praksisfortellinger utfordres deltakerne i forhold til å begrunne egne synspunkter på det som skjer i fortellingen**

Litteraturliste

- Alvesson M,
Skjöldberg K. 1994, *Tolkning och reflektion*, Studielitteratur Lund, Sverige
- Barth, F. 1980, *Andres liv og vårt eget*, Gyldendal, Oslo
- BFD 1996, *Rammeplan for barnehager*.
- Birkeland, L 1998, *Pedagogiske erobringer- om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen* Pedagogisk Forum, Oslo
- Birkeland, Ødegaard, 2000, *Barnehagefolk 3/2000*
- Bjørke, G 2000, *Problembasert læring : ei innføring for profesjonsutdanningane*, Universitetsforlaget, Oslo
- Danielsen, R. 1997, *Kulturbærende fortellinger*, Cappelen Akedemisk Forlag, Oslo
- Dysthe, O. mfl. 2000, *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*, Abstrakt forlag, Oslo
- Gall M D, Borg W R,
Gall J P 1996, *Educational Research – an introduction– sixth edition* Longman Publishers USA
- Goodson I F 2000, *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning* Fagbokforlaget, Bergen
- Gundem, B. *”Læreplanpraksis og læreplanteori, en introduksjon til læreplanområdet”* Universitetsforlaget, Oslo
- Brandzæg 1990, *Feltmetodikk ad Notam* Gyldendal, Oslo
- Hammersley M. ,
Atkinson P 1996, *På egne vilkår* Cappelen akademisk forlag, Oslo
- Handal G, Lauvås P 1999, *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere* Gyldendal Akademisk, Oslo
- Hiim H., Hippe E. 2001, *Fagplan er 2001/2002 for avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning* Høgskolen i Telemark avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, Notodden.
- Høgskolen i Telemark 2001, *Rammeplan for Førskolelærerutdanning*
- KUF 1995, *Læredikt: systemisk-konstruktivistisk pedagogikk*, Universitetsforlaget, Oslo
- Moe, S. 2000, *Erfaringer med innføring av Rammeplan for barnehagen* Oplandske Bokforlag, Vallset
- Retvedt, O mfl. 1999, *Feltarbeid i egen kultur* Seek a/s Flekkefjord
- Wadel C. 1991, *Det interessante i det alminnelige*, Pedagogisk forum

Litteratur det henvises til under faglige analyser kap 7.

- Bae, B 1996, *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*, Universitetsforlaget, Oslo
- Bae, B. & Waastad, E. 1992, *Rammeplan for barnehager*.
- BFD 1996, *Dramapedagogisk historie og teori: det 20. århundre*, Tapir, Trondheim
- Braanaas, N. 1999,

- Bråten, Ivar (red) 1996 *Vygotsky i pedagogikken* Cappelen Akademisk forlag, Oslo
- Carlsen, K. & Samuelsen, A.M. 2002, *Inntrykk og uttrykk: estetiske fagområder i barnehagen*, Gyldendal akademisk, Oslo
- Danielsen, R. 1997, *Kulturbærende fortellinger*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Evenshaug, O. & Hallen, D. 2000, *Barne- og ungdomspsykologi* Gyldendal akademisk, Oslo
- Heggstad, K.M. 1998, *7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og småskole*, Fagbokforlaget, Bergen
- Hundeide, K. 2001 *Ledet samspill fra spedabarn i skolealder*, Vett og Viten
- Hyrve, G & Sataøen, S.O. 1997, *Samfunnsfag i førskolelærerutdanninga*, Tano Aschehoug, Oslo
- Høigaard, A. 1999, *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* Tano Aschehoug, Oslo
- Haabesland, Anny Å, Vavik Ragnhild 2000 *Kunst og håndverk -hva og hvorfor* Fagbokforlaget, Bergen
- Klausen, S. & Grangaard, H. 2000, *Vis vad vi gjør*, Forlaget Børn og Unge, København
- Lillemyr, O.F 1990, *Lek på alvor Teorier om førskolebarn og leik*. Universitetsforlaget, Oslo
- Lillemyr, OF 2001 *Lek på alvor 2. utg* Universitetsforlaget, Oslo
- Lindquist, G. 1997, *Lekens muligheter*, ad Notam Gyldendal, Oslo
- Løvlie Schibbye, A.L. 2002 *En dialektisk relasjonsforståelse* Universitetsforlaget Oslo
- Olofson, BK. 1993 *Lek for livet* Forsythia,
- Paulsen, B 1992 *Når dokkene tar ordet. Teatergokker i pedagogisk sammenhenger*, Ad Notam Gyldendal Oslo
- Smilansky, S. 1968 *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children* John Wiley & Sons ,New York.
- Vedeler, L. 1987, *Barns kommunikasjon i rollelek*, Universitetsforlaget, Oslo
- Vedeler, L. 1999 *Pedagogisk bruk av lek*, Universitetsforlaget, Oslo
- Wallin K 1997 *Reggio Emilia og de hundrede sprog* , Dafolo Forlag, Fredrikshavn DK.