

Fagfelleurdert artikkel

«Jeg kommer med gull» – Om lekende interaksjonsformer og barns ulike uttryksmåter

Anette Sofie Bernsen

Stipendiat ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN), Høgskolelektor ved NLA Høgskolen

<https://orcid.org/0000-0001-9049-0514>

anette.bernsen@nla.no

Nøkkelord

Barns uttrykksformer, interaksjon, iscenesatte rom, kroppslighet, lek.



© Forfatter(ne). Dette er en Open Access-artikkel utgitt i henhold til vilkårene i

CC-BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

www.FormAkademisk.org

Sammendrag

Artikkelen utforsker hvordan ulike interaksjonsformer i iscenesatte rom kan ha betydning for barns deltakelse og uttrykk i barnehagen. Gjennom en a/r/tografisk tilnærming søker studien kunnskap om samskapende prosesser med barn, der objekter og materialer i iscenesatte rom spiller en betydelig rolle. Analyseprosessen kombinerer en utforskende analysetilnærming med en strammere tematisk analyse. To hovedkategorier identifiseres; regelstyrte interaksjonsformer og lekende interaksjonsformer. Utforsking og analyse av dette begrepsparet bidrar til å gi innsikt i eksisterende pedagogisk praksis, og øker den helhetlige forståelsen av barns varierte uttrykksmåter, både kroppslige og verbale. Studien understøtter viktigheten av å inkludere lekende interaksjonsformer for å støtte alle barns uttrykksformer, og synliggjør derfor at det er behov for en bredere diskusjon om barns muligheter til aktiv deltakelse i sin egen barnehagehverdag.

Innledning

Søkelyset i denne artikkelen rettes mot barns deltakelse og interaksjon i samskapende prosesser i barnehagens pedagogiske praksis. Studien tar opp betydningen av det fysiske miljøet i barnehagen, der rommet og materialene som tilbys ses i sammenheng med barns muligheter for deltakelse – for interaksjon og uttrykk. Å uttrykke seg gjennom materialer i lekende utforskning innebærer at barn får mulighet til å formidle sine tanker og ideer ved interaksjon med konkrete objekter og ulike materialer. Denne formen for kommunikasjon kan være ikke-verbal, skapende og kunstnerisk. Dette perspektivet kan stå i kontrast til pedagogiske praksiser som skiller mellom lek og læring, ofte på bekostning av barns naturlige ønske om lek og utforskning (Bae, 2018; Greve et al., 2014; Lunde & Brodal, 2022; Sundsdal & Øksnes, 2015). I studien som ligger til grunn for artikkelen, benytter jeg en metodologisk tilnærming som a/r/tograf. I denne tilnærmingen innehar jeg tre roller; (a) kunstner (artist), (r) forsker (researcher) og (t) lærer (teacher), representert gjennom bokstavene a/r/t. A/r/tografien er en kunstbasert undersøkelsesform som kjennetegnes av åpenhet og uforutsigbarhet, og den knyttes ofte til skapende prosesser (Irwin & Springgay, 2008; Waterhouse et al. 2019). Denne tilnærmingen innebærer forskning som er preget av det kroppslige, relasjonelle og utforskende, hvor de kunstneriske, forskningsfaglige og pedagogiske rollene krysser hverandre (Irwin, 2017; LeBlanc & Irwin, 2019). Egen inngang til feltet bygger på min bakgrunn fra kunstfaget drama, samt min rolle som forsker og lærer i barnehagelærerutdanningen. Den faglige bakgrunnen jeg har innen drama- og teaterfaget, har påvirket valgene jeg har tatt i forskningsprosjektet. Spesielt har mine kunstneriske og kunstpedagogiske perspektiver vært viktige i hvordan jeg utforsker og eksperimenterer i forskningssituasjonene. Min utforsking og tilnærming til studien er også inspirert av egne tidligere forskningsprosjekter hvor tematiske og kunstneriske iscenesettelser av

barnehagens lekemiljø har vært av sentral betydning. Tematiske iscenesatte rom kan bidra med å legge føringer for hvilke materialer og utstyr som velges og tilbys barna (Bernsen 2017; Bernsen et al. 2021). Den fysiske utformingen av rommet, sammen med tilgjengelige gjenstander, kan påvirke deltakelse i barnehagens aktiviteter (Carlsen, 2021; Nordtømme, 2016; Sørensen, 2023).

De empiriske undersøkelsene som denne artikkelen belyser, ble til i samhandling med barn, barnehagelærer, formidler ved et vitensenter og meg som forsker. Forskningsprosjektet besto av tre pedagogiske aktiviteter. Den første aktiviteten (del 1) var et interaktivt, kunstnerisk og pedagogisk opplegg ved et vitensenter hvor barn ble inkludert som aktive deltakere. Barns tanker og ideer ble tatt med i utforskning av tema rundt miljø og aktiviteter om konsekvensene av forurensning for fugler og fisker. To førskolegrupper med til sammen 22 barn og fire barnehageansatte deltok. Jeg var sammen med barna og inntok rollen som deltagende observatør. I dette kulturtilbudet ble barna invitert inn i et på forhånd iscenesatt rom som inneholdt et multimodalt miljø med blant annet skyggeteater, fortelling og musikkvideo på storskjerm. Barna ble møtt av en formidler som var kledd ut som *forsker*, og barna fikk tilbud om lignende kostymer og rekvisitter, som laboratoriefrakker og reagensrør. Barna fikk tildelt roller og oppgaver som forskere og utforsket temaet «olje i havet» og hvilke konsekvenser det kan ha for livet i sjøen. En musikkvideo var en del av programmet. I denne videoen bidro jeg både til historieutvikling og som skuespiller. Jeg spilte rollen som en forskermamma som var med på å redde dyrelivet i sjøen. Selv om jeg deltok som en del av historien gjennom filmen som ble vist, i rolle som kunstner (dramatiker/skuespiller), inntok jeg samtidig rollen som deltagende observatør og forsker i selve rommet. I tillegg reflekterte jeg sammen med barnehagelærer som var leder for førskolegruppene, over prosessene som bidro til å legge grunnlag for fremtidige valg i utforskningsprosessen. Observasjonene vi gjorde ved vitensenteret fikk innvirkning på de påfølgende valgene for del 2 og 3 i denne studien. Hypotesen var at disse felles opplevelsene kunne skape en impuls for barna og barnehagepersonalet, og bidra til at de sammen kunne uttrykke seg og engasjere seg i skapende prosesser (Ross, 1978). Formålet videre var å utforske hvordan barnas inntrykk ved vitensenteret hadde satt spor hos dem og hvordan dette kom til uttrykk i ulike interaksjonsformer i iscenesatte rom i barnehagen. Sammen med barnehagelærer planlagte vi derfor å iscenesette to rom i barnehagen for to ulike aktiviteter; en strukturert samling (del 2), og et erfaringsverksted (del 3). I denne teksten betegnes de ulike aktivitetene som del 1, del 2 og del 3. Del 1 refererer til opplevelsen i vitensenteret.

Målsetninger for begge de påfølgende aktivitetene var å utforske barns muligheter for deltakelse og uttrykk. Den første aktiviteten i barnehagen bestod av en strukturert samling der barna satt i hestekoformasjon, et rom iscenesatt med benker og uten tilgjengelige

materialer og objekter. Barnehagelæreren ledet denne samlingen, og jeg deltok som observatør. I den andre pedagogiske aktiviteten i barnehagen iscenesatte vi et rom med en tematisk ramme, der innholdet var inspirert av opplevelsen ved vitensenteret og observasjonene av barnas interaksjoner der. Avdelingen ble iscenesatt som et slags *erfaringsverksted* og inneholdt ulike gjenstander og materialer, inkludert en overhead-projektor, vann, sugerør, ark, sakser, fargeblyanter, blomsterpinner, bobleplast og en liten koffert med konditorfarger, glitter og lim. Dette var hovedsakelig materialer og objekter som barna allerede hadde blitt introdusert for ved vitensenteret, og barna fikk muligheten til å utforske og fordype seg videre i det samme temaet. Med en a/r/tografisk tilnærming utforsket barnehagelærer og jeg et noe ukjent landskap som inneholdt lek og eksperimentering. Vi var opptatt av mulighetsrom (Myhre & Waterhouse, 2023) og hva som kunne oppstå som resultat av våre valgte intervensjoner. Vårt fokus var å identifisere konkrete, utforskende og lekne tilnærminger som legger til rette for ulike deltakelsesformer for barn, og vi var oppmerksomme på barnas ønsker og behov (Jensen et al. 2022). Dette kan knyttes til Malcolm Ross' (1978) tenkning om skapende estetiske prosesser. I rollene som både kunstnere, forskere og pedagoger arbeidet vi i et kontinuum mellom inntrykk og uttrykk, hvor inntrykk skulle tjene som impuls for mulige uttrykk hos barna. Dette kunne igjen skape nye inntrykk i barnegruppen, som igjen kanskje kunne åpne for nye impulser og nye uttrykk.

Overordnet søker denne studien å bidra med nye perspektiver og tilnærminger til barnehage- og utdanningsfeltet. Målet er å berike diskusjonen om hvordan barnehager kan tilrettelegge for en mangfoldig og inkluderende pedagogikk som fremmer barns muligheter for varierte uttrykksformer. Gjennom denne studien ønsker jeg å konkretisere utfordringer knyttet til rutinemessige interaksjonsformer, spesielt verbalspråklige, som ofte blir prioritert i barnehagens pedagogiske praksis (Bae, 2018; Lindqvist, 2012; Nagel & Hovik, 2017; Ilje-Lien 2020; Nordin-Hultmann 2004). Artikkelen eksemplifiserer ulike former for interaksjon og peker på betydningen av en pedagogisk tilnærming som gir rom for kropp og lek. Vi utforsker ulike måter for barnehagepersonalet å kommunisere og samhandle med barn på, basert på forståelsen av barns livsverden som sansende, lekende og kroppslig (Merleau-Ponty, 1945/1994). Denne studien legger derfor vekt på å utforske potensiale i interaksjoner og i samskapende prosesser med barn, med særlig vekt på å forstå deres kroppslige og sanselige uttrykksformer. På bakgrunn av dette er artikkelens forskningsspørsmål som følger:

På hvilke måter kan ulike former for interaksjon i iscenesatte rom i barnehagen ha betydning for barns deltakelse og uttrykk?

Begrepet *interaksjon* knyttes til Nagel og Hoviks (2017) modell om ulike interaksjonsformer i samhandling med barn innenfor en kunstnerisk kontekst. Modellen ble utviklet basert på funn fra et kunstnerisk forskningsprosjekt, *SceSam – interaktive dramaturgier i scenekunst*

for barn (2012- 2015), og fokuserer på de ulike måtene barn interagerer med kunstneriske og lekende prosesser. Selv om modellen opprinnelig ble utviklet for teater for barn, har jeg utforsket hvordan den kan brukes til å analysere ulike interaksjonsformer i barnehagens pedagogiske arbeid. Nagel og Hoviks modell fremhever rommets innvirkning på mennesker, med spesiell vekt på det sanselige og kroppslige aspektet. Modellen presenterer en tydelig og strukturert tilnærming til interaksjonsformer med barn. Den spenner fra en helt *lukket, dramatisk, verk-orientert form* (1) på den ene siden av skalaen, der barna er passive tilskuere, til en *åpen form* (6) på den andre enden, der barna deltar fullt ut med kroppslig involvering. Mellom disse ytterpunktene inkluderer modellen også former som tillater noe grad av barns deltakelse som publikum (2-3), samt åpne former som oppfordrer til aktiv dialog og samspill (4-5). Eksempler her er åpent deltagende installasjons- eller vandreteaterkonsept, i en åpen inviterende dialogisk interaktiv form. I denne artikkelen vil deler av modellen benyttes som analyseverktøy for å forstå hvordan ulike former for interaksjon i iscenesatte rom i barnehagen kan ha betydning for barns deltakelse og uttrykk, med vekt på modellens fase 1 og 6.

Utforskende aktiviteter i barnehagens pedagogiske praksis

Flere forskere har påpekt en tendens hvor de estetiske fagene i barnehagen, som drama og kunst og håndverk/forming i stadig mindre grad blir integrert i barnehagens praksis (Carlsen, 2021; Halland & Vist, 2016). I en rapport fra BARNKunne – Senter for barnehageforskning ved Høgskulen på Vestlandet, som undersøkte barns vilkår for utforskning i barnehagen, ble det påvist betydelige forskjeller blant barnehagene når det gjelder faglige temaer. Kun et fåtall av barnehagepersonalet arbeider med utforskning knyttet til de estetiske fagområdene (Ødegaard et al., 2023, s. 37.) Ødegaard (2021) peker på hvordan ulike pedagogiske tilnærminger kan åpne eller begrense kroppslig inkludering i den pedagogiske tilnærmingen. Hun vektlegger betydningen av pedagogiske tilnærminger som involverer utforskende aktiviteter i barnehagens pedagogiske praksis. Å skape et utforskende miljø der det er rom for kroppslige handlinger og uttrykksformer støttes av flere andre barnehageforskere (Carlsen; 2021, Clark, 2017; Fredriksen, 2013; Ilje-Lien, 2020; Rossholt, 2012; Waterhouse, 2021). Samtidig har andre forskningsstudier vist at barns deltakelse og innflytelse på eget hverdagsliv tilsidesettes ved et personale som prioriterer planlegging og rutiner (Bae, 2004; Grindheim, 2014; Ree, 2020). Nilsen et al. (2022) påpeker behovet for bedre innsikt for å utøve en målrettet pedagogisk praksis og utføre undersøkelser som kan styrke barnehagepersonalets profesjonelle praksis. Hun fremhever at det trengs kvalitetsutvikling knyttet til å skape et mer stimulerende miljø i barnehagen. Dette stemmer også overens med Kunnskapsdepartementets ekspertrapport (Børhaug et al., 2018) som ble offentliggjort i 2018 om barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv. I rapporten fremheves det fysiske

miljøets tilbud, og hvordan hverdagslivet påvirker barna og må organiseres slik at det samspiller med barna. I rapporten kommer det fram at det er et behov for å se på barns lek og barnehagelærernes rolle knyttet til leken. Bae (2004, 2018) understreker viktigheten av personalets oppmerksomhet og tilstedeværelse rettet mot barna. Her peker Bae på hva barnehagepersonalet legger merke til av barns uttrykk og hvordan ulike kommunikasjonsmåter påvirker barns deltakelse. Dette støttes også av flere studier og forskningsarbeid innen barnehagefeltet (Clark, 2010; Hovik & Henning, 2019; Ilje-Lien, 2020; Nordin-Hultman, 2004; Nordtømme, 2016; Waterhouse, 2021).

Forskere har benyttet ulike tilnærminger for å få innsikt i barns hverdagsliv, deres opplevelser, interesser og hvordan livet utfolder seg i barnehagehverdagen (Fasting et al., 2021). Innenfor designforskning og lek-design-feltet har flere forskere eksperimentert med forskjellige metoder for å fange opp og nærme seg barns perspektiver og stemmer gjennom ulike innganger og uttrykksformer (Clark, 2010; Ejsing-Duun & Skovbjerg, 2018; Lund 2021). Lund (2021) benytter fysisk aktivt lekende intervju som en alternativ tilnærming til barneintervju, der forskeren ved å delta i leken, kan komme tettere på barnas verden. Som forsker og deltagende observatør engasjerte Lund seg i barnas lek i naturen. Metoden gir innsikt i barnas kroppslige og verbale utfoldelse, samtidig som barna selv setter premissene og viser vei for forskningsforløpet.

Sørensen (2023) utforsker, ut fra et dansk landsdekkende forskningsprosjekt, Legekunstprosjektet, hvordan kunstnere kan bidra med sin ekspertise i samskapende prosesser. Hun belyser samarbeidet mellom kunstnere og barnehagepersonale. Sørensen undersøker også konkrete workshops der felles opplevelser blant annet resulterte i teaterforestillinger, og viser hvordan inntrykk kan omformes til uttrykk. Samtidig adresserer hun utfordringer ved ensidig lederskap fra eksterne kunstnere og understreker viktigheten av å skape rom der alle parter kan bidra med sine kompetanser. Samskapende prosesser i denne sammenheng innebærer å inkludere og motivere barn og personalet til å skape sammen, gjerne på nye måter (Hammershøj, 2023). Et fellesskap preget av lydhørhet for hverandre og hverandres ideer kan fremme kreativitet og innovasjon, hvor ideer kan realiseres (Hammershøj, 2022). Dette speiler en pedagogisk tilnærming i barnehagen som integrerer lek i den pedagogiske praksisen og understreker personalets aktive deltakelse i prosessene. Temaer og lekemiljøer kan springe ut av det pedagogiske og kulturelle miljøet i barnehagen, for eksempel ved å utforske miljøproblematikk sammen med barna og undersøke forurensningens påvirkning på fugler og fisker i havet. Ilje-Lien (2020) konkluderer med at både tilgjengelige materialer og barns trivsel i det fysiske miljøet er av stor betydning for barns evne til å delta og påvirke. Ilje-Lien har gjennomført studier der barn inkluderes i forskning knyttet til utforskende formingsvirksomhet eller formingsaksjoner. Ved å iscenesette barnehagens rom med ulike

materialer til å utforske med, kan barnehagelærere på denne måten tilrettelegge for det hun kaller ordløse ytringer, igangsatt av en estetisk impuls. Hun viser til formingsaksjoner, der en iscenesettelse i barnehagens rom kan skape en estetisk impuls, som har potensial til å inspirere barn til deltakelse og handling. Waterhouse (2021) løfter fram barns mulighet til å utforske og uttrykke seg kunstnerisk, og peker på sammenhengen med barns tilbud av varierte materialer. Waterhouse fremhever gjennom sin forskning viktigheten av ulike kreative og samskapende prosesser som kan gi barn sanseopplevelser. Ifølge Waterhouse er slike forskningsprosjekter med på å øke oppmerksomheten rundt barns forhold til det materielle og hvordan de tenker og forstår i en verden av materialer (Waterhouse, 2021).

Egen studie er inspirert av tidligere forskning, som arbeidene til Ilje-Lien (2020) og Waterhouse (2021). Mens Ilje-Lien og Waterhouse legger vekt på ekstraordinære og tilpassede formingsaksjoner, har egen studie større fokus på sammenhengen mellom rom og interaksjoner.

Rom for kroppslige handlinger og lek

Ved å ha en metodologisk tilnærming som a/r/tograf forankres studien innenfor epistemologiske og ontologiske forståelser av menneskets *kroppslige livsverden*, et teoretisk rammeverk som henter inspirasjon fra Maurice Merleau-Pontys (1945/1994) kroppsfenomenologiske tenkning. Merleau-Ponty (1945/1994) beskriver en ontologisk grunntanke som handler om en livsverden der våre erfaringer setter seg i kroppen, og det er gjennom kroppen at vi først begynner å forstå verden. Rommet og miljøet rundt oss påvirker våre bevegelser og handlinger, og våre sanselige opplevelser, persepsjoner og bevegelser former vår oppfatning av virkeligheten. Ifølge Merleau-Ponty er kroppen nøkkelen til å forstå verden. Mennesker, enten det er barn eller voksne, bebor rommet med kroppen, noe som betyr at de aktivt deltar og inntar rommet. Han ser på miljøet og rommet som faktorer som kan åpne for ulike bevegelser i rommet, samt forskjellige handlinger og muligheter. Gjennom kroppen får vi kontakt med ting, gjenstander og livet selv, og mening skapes i samspillet mellom kropp og verden. Ved å rette blikket mot det subjektivt erfarende menneske gir Merleau-Ponty oss et unikt perspektiv på vårt samspill med verden. Han mener at rom og kropp er uatskillelige, og at det er gjennom kroppen og felles handlinger at vi oppnår forståelse både for andre og vår omverden (Merleau-Ponty, 1945/1994).

I studien støtter jeg meg til en forståelse av lek som definerer lek som egeninitiert, fri og lystbetont (Gadamer, 1990/2010; Skovbjerg et al., 2021; Sundsdal & Øksnes, 2015; Øksnes, 2019). Hans-Georg Gadamer (1990/2010) filosofi om lek forstås som en naturlig del av menneskets eksistens, en ontologisk dimensjon i verden. Leken betraktes som en spontan og uforutsigbar bevegelse, en hit-og-dit bevegelse, hvor selve leken selv er subjektet. Gadamer

argumenterer for at leken oppnår sitt formål når deltakeren fordyper og engasjerer seg fullstendig i leken (Gadamer, 1990/2010). I egen studie, som inkluderte et tematisk iscenesatt rom, ble rommet utformet av voksne, med innhold for utforskning og lek. Iscenesettelse av rommet for utforskning og lek kan i tråd med Gadamers filosofi sies å være et styrende element, noe som kan stå i kontrast til ideen om lek som en selvstyrt aktivitet der leken i seg selv er målet. Begrepet *lek* har vært gjenstand for mye diskusjon, spesielt med tanke på ideen om fri lek som skal beskyttes mot strukturering eller pedagogisk styring (Greve et al., 2023; Birkeland, 2022). Et fokus på læring har i den senere tid vært fremtredende og gått foran barns egne ønsker for lek og opplevelser (Bae, 2018; Greve et al., 2014; Lunde & Brodal, 2022; Sundsdal & Øksnes, 2015). Uten å gå dypere inn i denne debatten om sammenhengen mellom lek og læring, peker dette på utfordringer knyttet til hvordan personalet kan tilrettelegge og arbeide med lek på en meningsfull måte (Skovbjerg & Jørgensen, 2021). Det å utforske lek og det lekende som en tilnærming i den pedagogiske praksis, kan være en vei for å møte disse utfordringene.

Metode og analyseprosess

A/r/tografisk metodologi har lagt føringer for forskningsdesignet. Jeg har gått inn i forskningsprosessene med en åpen tilnærming, som har ført til at planene har blitt justert underveis. Denne forskningstilnærmingen gav meg muligheter for utforskende og kunstneriske prosesser, og gav meg et helhetlig perspektiv som kombinerte kunstneriske, forskningsfaglige og pedagogiske innsikter (LeBlanc & Irwin, 2019). Den a/r/tografiske tilnærmingen understreker hvordan læring og det kunstneriske uttrykket er sammenvevd, og studien illustrerer hvordan en kan dra nytte av det kreative som oppstår i samspillet mellom kunst og pedagogisk praksis. Dette perspektivet oppfordrer til en mer integrert tilnærming i pedagogisk praksis og forskning, hvor kunst og kreativitet spiller en sentral rolle. Jeg var inspirert av kreative og interaktive metoder fra min egen kunstneriske og pedagogiske praksis, og var aktiv deltakende i interaksjonene, noe som gav meg en dypere forståelse av de dynamiske prosessene som oppstod mellom barna, materialene og rommet. Én barnehage ble valgt ut for studien, noe som ga meg mulighet til å følge én barnehagelærer, fagansatte og barnegruppen over tid. Dette gav meg dybdeinnsikt i de aktivitetene jeg skulle observere. I den utvalgte barnehagen startet jeg analyseprosessen med en relativt åpen gjennomgang av det innsamlede datamaterialet, som bestod av notater fra forskningsdagbok om mine deltagende observasjoner, samt innledende åpen analyse av videoopptak fra aktivitetene. Jeg samlet et utvalg fra videomaterialet som ble filmet i barnehagen, til sammen tre timer, 55 minutter og 22 sekunder, hvor videoene ble analysert og deretter redigert til to fem-minutters filmer. Disse videoklippene ble valgt basert på deres relevans for forskningsspørsmålet og representativitet for de ulike interaksjonsformene. Videoene

inneholdt interaksjoner og barn i lek, samt samskapende prosesser mellom barn og mellom barn og barnehagepersonalet. Jeg transkriberte deretter disse videoene til tekst. De redigerte videoene og transkripsjonene ble så dybdeanalysert. Som analysetilnærming kombinerte jeg en åpen og utforskende vei i et relativt åpent landskap, med tematisk analyse som et mer strukturert analyseverktøy for dybdeanalysene. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015), ble gjentakende ord og handlinger ansett som mønstre eller tematikk (s. 228). Tematikken som trådte frem gjennom analyseprosessen, fikk egne overskrifter. Hovedkriteriet for utvelgelsen av de første kodene i datamaterialet var *type interaksjon*. Jeg så på episoder med *begrenset interaksjon*, og episoder med *mye interaksjon*. og deretter dybdeanalyserte jeg interaksjonsformene i alle disse episodene. Jeg kunne da fokusere min analyse på barns interaktive handlinger knyttet til ulike situasjoner som utspilte seg i del 2 og 3. Under den andre kodingen var fokuset på *identifikasjon av samtaler* og andre *uttrykksformer og samspillformer* som oppsto i interaksjonene, med særlig vekt på barnas *verbale og kroppslige respons og handlinger*. De tematiske kategoriene som trådte frem gjennom disse kodeprosessene var *regelstyrt interaksjonsform* og *lekende interaksjonsform*.

Etiske vurderinger

Studien er godkjent av SIKT. Foresatte i barnehagen mottok skriftlig informasjon om studien og gav deretter sitt skriftlige samtykke på vegne av sine barn. Alle barn fikk dermed lov å delta. Foresatte fikk innblikk i studien ved å se to redigerte filmer sammen med barna, og de fikk også informasjon om at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke tillatelsen for deltakelsen uten å oppgi grunn. Barnehagelæreren, fagansatte og formidleren ved vitensenteret ga også sitt samtykke. I presentasjonen av resultatene har barna fått fiktive navn for å ivareta deres anonymitet. Som barnehageforsker og barnehagelærerutdanner hadde jeg et forskerblikk og en førforståelse som var påvirket og farget av egne erfaringer og tidligere forskning. Refleksive prosesser ble derfor en naturlig del av forskningsprosjektet, da disse førforståelsene kunne få betydning for hvordan jeg tolket materialet og for hvordan jeg la merke til det jeg gjorde (Østern, 2017). For å nyansere egne tolkninger ble det skriftlige datamaterialet drøftet i et analyseverksted sammen med den deltakende barnehagelæreren og to uavhengige forskere innenfor barnehagefeltet.

Resultater – fra igangsetting for impuls til samskapende prosesser

I denne delen beskriver jeg nærmere forholdet mellom de tre aktivitetene barna fikk delta i, som betegnes som del 1, del 2 og del 3.

Multimodalt kulturtilbud ved vitensenter – del 1

I del 1 deltok barnegruppene i et multimodalt kulturtilbud ved et vitensenter. Etter en introduksjon av en vitenvert ble vi invitert til å *svømme* inn i et iscenesatt rom. Her gikk barna inn i roller som forskere og deltok i aktiviteter knyttet til en skyggeteaterhistorie om olje i havet. Historien, som inkluderte min rolle som forskermamma (omformet til skyggeteaterhistorie), handlet om å redde fuglen Frank fra oljesøl. Barna fikk kostymer, deltok i felles sang og bevegelser og jobbet med rekvisitter som pipetter og beger med vann. Under aktivitetene viste barna stor interesse for redskapene og figurene brukt i skyggeteateret, men de ble hindret av formidleren fra å utforske disse på nært hold. Denne observasjonen skapte et ønske hos meg om å se på betydningen av en mer friere utforskning hos barna, og ble viktig for videre utvikling av forskningsprosjektet. Erfaringene fra vitensenteret la grunnlaget for de påfølgende delene, spesielt i utformingen av del 3.

Regelstyrt interaksjonsform – del 2

Del 2 ble gjennomført i barnas barnehage to og tre uker etter besøket ved vitensenteret (del 1), med hver av de to førskolegruppene. Barnehagelæreren valgte å samle barna på lignende måte som gruppen vanligvis hadde samlingene sine. Rommet var iscenesatt med en stram og strukturert form og bestod av benker plassert i en halvsirkel, med en egen stol til barnehagelæreren. Førskolegruppene ble invitert til en samling som hovedsakelig inkluderte en rekke lukkede spørsmål (Gjems, 2008) fra barnehagelærer om opplevelsene fra vitensenteret. Jeg var med som deltagende observatør og tok del i miljøet ved å sitte sammen med barna. Jeg ble fortalt at det var slik samlingene vanligvis ble praktisert for førskolegruppene. Fra utsnittet nedenfor ble det synlig hvordan regler og orden ble fremhevet i samlingen med hentydning til hva som forventes av barna på skolen:

Barnehagelærer: Da kan dere sitte fint ned med bena, så husker dere de tre reglene for førskolegruppen sant, hva var de? (Flere av barna rekker opp hånden).

Dani: Rekke opp hånden.

Helene: Øret.

Barnehagelærer, (svarte mens hun holdt hånden opp bak øret): ja, lytte med ørene og høre når andre prater. Regel nummer tre er, Mikael?

Mikael: Å sitte stille på plassen.

Barnehagelærer: Ja, vi må sitte rolig. Det er regler for førskolegruppen som vi og er nødt til å huske når en skal på skolen.

I starten fikk de som holdt hånden oppe ordet. Etter hvert begynte barna å svare uten å ta hånden opp, eller mens de holdt hånden oppe. Personalet minnet barna på å være stille og ta hånden opp når de skulle si noe. Da en av guttene satt og gynget med bena tok den ene voksne hånden på kneet hans mens hun hvisket: «Hold bena i ro». Interaksjonsformen viser tydelig viktigheten av å øve på regler og sitte fint, med henvisning til praksis i skolen. Barnehagelæreren som ledet samtalen, spurte barna om deres felles erfaringer fra vitensenteret og hva de *husket* fra besøket. Flere barn rakte hånden opp og noen smilte når de fikk svare.

Ella: Vi lærte om flytende ting.

Aria: Vi gjorde noe sånt som 'eksperiment'.

Stella: Vi forsket.

Barnehagelærer: Hva er det vi gjør når vi eksperimenterer?

Aria: Det er å forske på ting.

Barnehagelærer: Hva var det vi forsket på den dagen da? Noen som husker det?

Nico: Vann.

Ella: Olje.

Erik: Det var de viktigste tingene vi måtte huske på.

Flere i førskolegruppen satt fremoverlent og fremstod ivrige, mens noen av barna ikke deltok verbalt i samtalen. En av guttene fortalte at hvis fugler får olje på fjærene sine, kan de hverken fly eller holde på varmen. Ella svarte at, «det er veldig dumt om det kommer olje, om fjærene blir ødelagt. Da har de blitt gjennomvåte av olje, og da er ikke fjærene vanntette lengre». Barnehagelærer responderte med at det var helt riktig. Refleksjonene barna gjør seg, peker til felles erfart opplevelse, hvor opplevelsen kan sies å ha gjort inntrykk der barna tolker og formidler sine tanker videre.

I den regelstyrte interaksjonsformen gjenoppfrisket barnehagelæreren minnet og felles erfaring om at de skulle være fisker på vei inn til *showet* (hennes betegnelse) på vitensenteret (del 1). Hun spurte barna om de husket hva de måtte gjøre. Flere av barna lo høyt og noen smilte som respons. Sander svarte at de måtte svømme, og han gestikulerte som om han svømte som en fisk. «Som en fisk», tilførte Ada. Flere barn engasjerte seg i samtalen og ble involvert kroppslig ved å etterligne svømmetakene sammen med barnehagelæreren, mens noen få satt og observerte. Barnehagelærer rettet blikket mot

egen handling, hvor hun selv ikke hadde tatt imot det lekende tilbudet: «Først svømte jeg ikke, så var det en av dere som sa at jeg også måtte svømme. Jeg glemte meg litt, jeg holdt nesten på å drukne». Her ser det ut som om barnehagelæreren reflekterer over hendelsen med barna og anvendte en lekende respons sammen med dem. Basert på mine observasjoner fra del 1, ved vitensenteret, valgte jeg å spørre barna i del 2 om det var noe de ønsket å gjøre på vitensenteret som de ikke fikk lov til. Jeg hadde i minnet en observasjon av hvordan barna beveget seg målrettet mot formidlerens utstyr, men ble stoppet. Her kom regler fra voksne til syne som hindret barnas spontane uttrykksform. Umiddelbart svarte ett av barna på spørsmål mitt: «De derre pinnene hun brukte, de fikk ikke vi lov å røre». Barnehagelæreren fortalte barna at de skulle få lov til å utforske med lignende utstyr og «såne pinner som hun damen brukte» (Skyggeteater-redskap). Flere av barna responderte med smil, og Hanna løftet begge hendene i været og utbrøt: «Hurra!»

Lekende interaksjonsform – del 3

I del 3 ble en avdeling i barnehagen iscenesatt med gjenstander og materialer som ble valgt på grunnlag av opplevelser fra vitensenteret, samt observasjoner av barna der (del 1). Del 2 har sammen med del 1 vært med å danne grunnlaget for del 3. Barna i førskolegruppene hadde tidligere erfaring med lignende kulturelle arrangementer utenfor barnehagen, men dette var første gang barnehagen selv hadde tilrettelagt et rom med tematisk ramme basert på en felles opplevelse. En overheadprojektor ble plassert sentralt i rommet, og for å skape en overraskelsesfaktor, ble den skjult under et rødt teppe, med en felles avduking. Da teppet ble fjernet og overheaden ble synlig, hørtes det et utrop av «ååå» fra flere av barna. Barnehagelæreren tok på seg vernebrillene som hang på overheaden og sa: «Disse må jeg ha på hvis jeg skal forske og sånn, eller hvis jeg skal dykke ned i vannet». Deretter med vernebrillene på, viste hun hvordan en pinne kunne skape skygge på veggen. Noen av barna la hendene på og flere lo. Under denne aktiviteten engasjerte barnehagelæreren seg med barna på en leken måte. I denne *lekende interaksjonsformen* vekslet barna på å klippe ut og designe figurer, teste figurene på overheaden og samtale om ulike typer fisker, deres utseende, og hva som skjedde med skygger og former. Jeg identifiserte handlinger som bevegelse, latter og samhandling, der skapende prosesser var involvert, i dette interaktive rommet. Flere av barna var dypt konsentrerte, og jeg kunne her fornemme en annen type atmosfære. Anne, som tidligere fremstod noe usikker med blikket en del ned i *den regelstyrte interaksjonsformen*, utstrålte trygghet i den lekende interaksjonsformen. Dette ble synlig i samhandlingen mellom oss:

Figur 1.

Overhead plassert sentralt i det eksperimenterende erfaringsverkstedet.



Figur 2.

Skyggeteaterfigurer designet av barna.



Blikkene våre møttes og hun holdt opp fisken hun hadde laget mot meg, og viftet med fisken mens hun smilte og jeg kommenterte: «wow, stilig». Videre i dyp konsentrasjon arbeidet hun med ark og tegnesaker og *designet* en fugl som vakte beundring, og hun fikk flere positive tilbakemeldinger (Utdrag fra videoobservasjon, se figur 2).

På overheaden, som vist i figur 3, testet barna ut fiskene de hadde laget. Tim, som tidligere fremstod noe utilfreds og hadde vært lite verbal i *den regelstyrte interaksjonsformen*, deltok aktivt, både verbalt og kroppslig i den lekende interaksjonsformen. Tim kommenterte fisken han hadde klippet ut og festet på en pinne.

Tim: Det ser ut som en isbjørn eller en flodhest?

Fagarbeider: Det ser ut som en blåhval.

Sara: Den ble veldig fin, vi kan jo lage den akkurat som vi vil.

Jens: Jeg vil lage en rund fisk med prikker.

Fagarbeider: En pinnsvinfisk, som blåser seg opp når den blir redd.

To av barna ville lage runde fisker sammen med Jens, og Tim ville lage en ål. En annen jente uttrykte et ønske om å lage et hav. Tynne plastark i grønt og blått ble lagt på overheaden. Flere av barna ville prøve, og de utforsket med forskjellige typer folie på overheaden for å skape et havmiljø

Figur 3.

Felles utforsking og utprøving i barnehagen.



I *den lekende interaksjonsformen* oppstod det mye eksperimentering fra barna i fellesskap rundt overheaden, som vist i figur 3. Innimellom gikk barnas samtaler over i lek, der de

pratet gjennom fiskene sine og skiftet dialekt, som er et klart lekesignal. Barna lurte blant annet på om matoljen kunne blandes i bollen med vann som var plassert oppå overheaden. Barnehagelærer spurte gruppen om noen ville se når oljen traff vannet. Anne svarte, mens hun beveget fisken sin og ga den en annen dialekt: «Fisken vil se, fisken vil se». Simon endret dialekten sin også og sa: «Olje i vannet, å nei». Tim utbrøt, også med en ny dialekt, mens han hoppet opp og ned flere ganger: «Å nei, det kom olje i vannet vårt – å nei, olje det er ikke bra – neei!». Videre høres det fra Tim: «Å nei, jeg kan dø av den oljen, vææ».

Figur 4.

Lekende interaksjonsform med et rikt materialtilbud åpnet for ulike uttrykksformer.



Flere av barna kombinerte utforskning og lek ved å teste av ulike former for vesker, skygger og fisker som ble *levende*. Tim plasserte gullfargede piperensere på overheaden og sa: «Jeg kommer med gull». Elsa svarte: «Det kan være sjøgress».

Figur 5.

Scenografi for lek, som piperensere som ble til både gull og sjøgress.



I dette eksperimenterende fellesskapet iakttok barna skyggene på veggen og formet nye mønstre. Anne tok sugerøret oppi vannet og begynte å blåse, og flere fulgte hennes eksempel. Fire barn blåste samtidig med sugerør i vannskålen, og det dannet seg skum og bobler på vannoverflaten, noe som skapte spill med bevegelse av lys og skygge på veggen. Latter hørtes fra barna, og Tim utbrøt begeistret og trippende: «Ååå, blås mer, blås mer».

Anne flyttet oljen i vannet ved hjelp av sugerøret. Nye mønstre ble synlige projisert på veggen, og dette ga barna nye assosiasjoner. Barna fortsatte å utforske og leke med spillet av lys og skygger på veggen, og kommenterte det de oppdaget.

Figur 6.

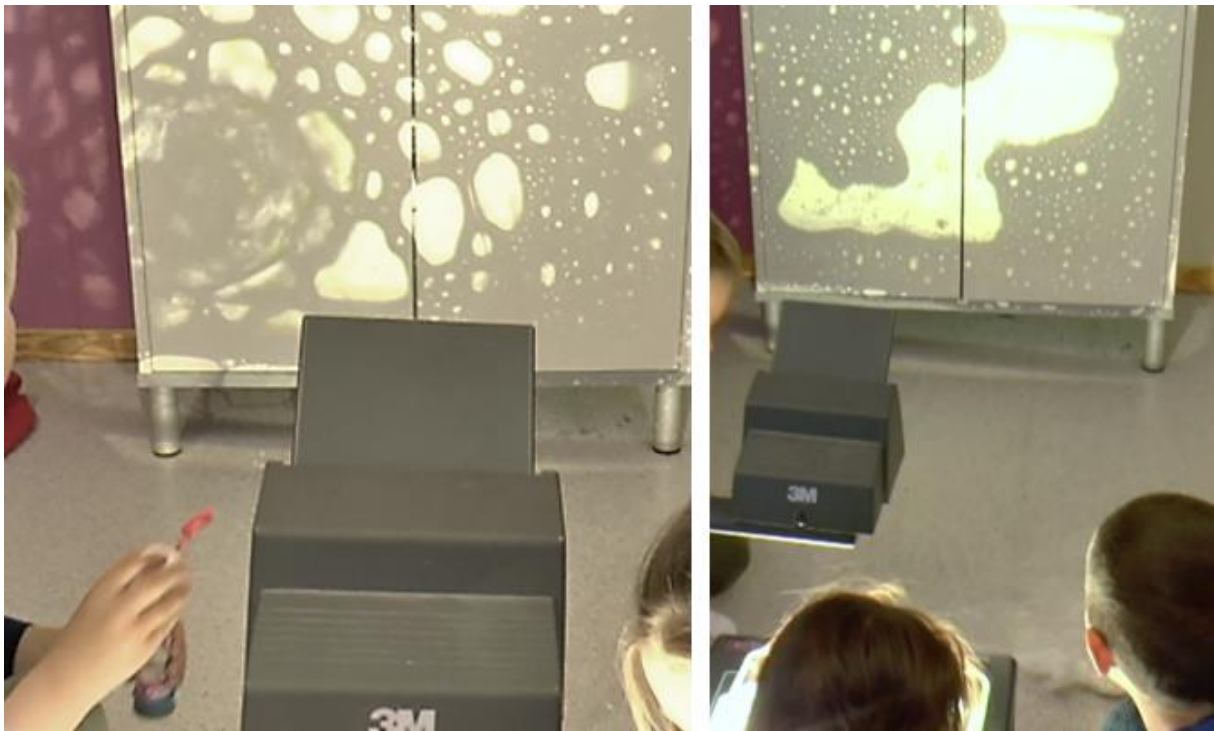
Sugerørblåsing - utforskende og lekende uttrykk.



Tim: «Se på den sjøen». Kasper svarte: «Oi kult». Tim uttrykte med entusiasme og høy stemme, mens han hoppet opp og ned: «Vi har laget en elv». Flere av barna gjentok: «Elv» (figur 7 til høyre). Barnehagelæreren introduserte også nye materialer og objekter underveis, som tilførte mer til barnas lek og samtidig skapte en slags scenografi eller kulisse for leken (figur 4, 5 og 6). Fagarbeider kommenterte til barnehagelærer og meg at nesten ingen av barna ønsket en pause: «De er i flyten. Jeg tror de kunne holdt på hele dagen. De glemmer tid og sted, som er veldig klassisk når de leker». I denne interaksjonen ble det observert samskapende prosesser mellom barna, hvor barnas fantasi og kreativitet fikk slippe til.

Figur 7.

Nye mønstre ble projisert på veggen og skapte innhold for nye oppdagelser og situasjoner.



Diskusjon – rom for flere uttryksformer?

I studien ble betydningen av ulike interaksjonsformer tydelig fremhevet når det gjelder barns deltakelse og uttrykk, inkludert hvordan materialer og objekter spiller en avgjørende rolle i denne sammenheng. I *den regelstyrte interaksjonsformen* var det barnehagelæreren som hadde kontrollen på hvordan samlingen var tilrettelagt og artet seg, og styrte aktiviteten gjennom spørsmål og svar fra barnegruppen. En slik interaksjonsform med en enkel iscenesettelse i barnehagerommet kan skape trygghet og forutsigbarhet, og er en praksis som er kjent for både barn og personalet fra samlingsstunder. Denne interaksjonsformen plasserte det verbalorienterte i fokus, noe som førte til at de verbalsterke barna fikk rom til å uttrykke seg. Barnehagelæreren rettet samtalen mot barnas inntrykk og erfaring fra vitensenteret, noe som engasjerte flere av barna. De fremstod som ivrige og svarte på spørsmål om gruppens felles erfaringer, som «eksperiment» og «forskert litt», og viste til kunnskap de hadde fått gjennom sine erfaringer. Barna som ikke deltok verbalt fikk muligheten til å lytte til andres perspektiver, noe som kan gi inspirasjon og utløse en impuls til å handle og skape videre gjennom lek og utforskning (Malcolm Ross, 1978). For barna som deltok verbalt, kan interaksjonsformen ha vært positiv ved at den skapte et rom for å verbalisere erfaringer i fellesskap. Samtidig kan det også være at deres deltakelse simpelthen var styrt av et ønske om å gi de voksne det rette svaret. Barn som vanligvis uttrykte seg

gjennom mer kroppslige kommunikasjonsformer, opplevde derimot begrensinger eller ble dempet i denne formen for interaksjon.

Nagel og Hoviks (2017) modell for interaksjonsformer og dramaturgiske former med barn, peker på barns muligheter for deltakelse. Modellen viser hvordan det er mulig å åpne for innspill fra barna i lukkede interaksjonsformer. Barn kan engasjere seg ved å gi verbale innspill eller gjennom speiling av sceniske handlinger fra sine seter som tilskuere. Dette samsvarer med det som trer fram i del 2, spesielt i et eksempel der barnehagelæreren, mens hun satt på en stol, utførte svømmetak sammen med barna. Denne handlingen kan betraktes som en scenisk handling der barnehagelæreren bruker fiksjon og inkluderer kroppslige bevegelser som barna gjenskaper.

Ifølge Nagel og Hovik (2017) vil barn i mer lukkede former for interaksjon innta en mer passiv rolle, der de i hovedsak blir betraktere mens utøverne har kontroll (Nagel & Hovik, 2017). Om en praktiserer utelukkende lukkede kommunikasjonsformer med barn, kan dette signalisere at barna må tilpasse seg slike former, noe som kan utelate lekende og kroppslige samspill. I slike strammere former kan noen av barna oppleve å være utenfor fellesskapet ved at de ikke deltar verbalt i samtalen. I *den regelstyrte interaksjonsformen* deltok enkelte barn hovedsakelig verbalt, mens andre barn fremstod som tause. Disse mer tause barna kom klarere til uttrykk i *den lekende interaksjonsformen*, da gjennom andre uttrykksmåter. Ved å tilrettelegge for kroppslige og estetisk utforskende kommunikasjonsformer, basert på barns egne premisser, kan en skape rom for flere uttrykksmåter (Ilje-Lien, 2020). Ved å tilby mer uformelle og åpne former for interaksjon kan barnehagepersonalet legge til rette for flere måter å uttrykke seg på. Kroppslig deltagelse og innspill fra barna kan her få betydning (Nagel & Hovik, 2017), uavhengig av en voksen som stiller spørsmål.

Sammen i et lekent og utforskende fellesskap

I *den lekende interaksjonsformen*, i erfaringsverkstedet, fikk barnehagepersonalet en annen type tilstedeværelse og åpnet opp for barnas ulike innspill. Ifølge Nagel og Hovik (2017) kan åpne former for interaksjon gjøre barn til medskapere og bidragsytere i et mer kunstnerisk og sanselig univers. *Den lekende interaksjonsformen* var preget av samskaping og utforsking, der barnas initiativ var sentralt. Her oppstod det et rollebytte mellom barna og personalet, og barna tok initiativ til handling og lek som utspilte seg. Barnas ideer ble fanget opp av både andre barn og personalet og påvirket retningen og innholdet for de skapende prosessene. Dette er særlig framtrædende i eksempelet der barna blåste i sugerør i en balje med vann, såpe og skum, og dannet nye mønstre som ble projisert på veggen og oppfattet som en elv. Et av barna utbrøt begeistret: «Vi har laget en elv». Et annet eksempel viser hvordan barna brukte piperensere som ble til gull og deretter transformert til sjøgress. I disse samskapende

prosessene kunne barna se den umiddelbare effekten av deres interaksjon med materialene og utstyr som ble projisert på veggen, noe som tilsynelatende inspirerte til videre kreativitet (Hammershøj, 2023). Gjennom lek og utforskning uttrykte barna seg og tolket sine opplevelser, og gav dem liv. Barna virket også stolte over hva de bidro med til leken. Flere av disse lekende og utforskende hendelsene skapte stort engasjement blant barna, noe som ble uttrykt gjennom kroppsspråk og utrop av glede. Barna kommenterte også hverandres eksperimentering og ga oppmuntrende respons og støtte når noen viste tegn til usikkerhet i de skapende prosessene. Dette utvekslingsmønsteret viste barnas evne til å samarbeide og samskape, med støttende utveksling av ideer, perspektiver og meninger. På et tidspunkt bemerket ett av barna at deres egen fisk på overheaden så ut som en isbjørn eller flodhest, og hen oppmuntret de andre barna ved å si at de kunne lage den akkurat slik de ønsket det.

I interaksjonsformer som åpner for utforskende og lekende aktiviteter, kan barnepersonalet speile noe av det barna har av tanker og erfaringer. Fra inntrykkene ved vitensenteret (del 1) fikk barna mulighet til å verbalisere (del 2), bearbeide og gjenskape disse inntrykkene til nye uttrykk i barnehagens rom (del 3). Erfaringsverkstedet i barnehagen ga barna rom til å utforske og bygge videre på historien de hadde deltatt i. Barnas lek og utforskning fikk tilsynelatende karakter og retning fordi erfaringene fra vitensenteret først hadde blitt verbalisert i en samling (del 2). Barna skapte sine egne variasjoner av historien, introduserte nye karakterer og designet nye figurer. Ved å iscenesette rommet tematisk og tilrettelegge for et erfaringsverksted basert på den felles erfarte opplevelsen kunne barnas minner i henhold til Merleau-Ponty (1945/1994) aktiveres. Dette perspektivet er forankret i kroppsfenomenologi, som vektlegger kroppens sanseopplevelser som påvirker vår tolkning og forståelse av verden. Her handler det om hvordan sanseerfaringer kan vekke minner til live. Merleau-Ponty peker på at rom med materialer og objekter kan åpne opp for handling før tanke, førrefleksive handlinger. Dette viser til at barnet kan ha forståelse som ikke nødvendigvis blir uttrykt verbalt. I studien viste barna hvordan opplevelsen deres påvirket deres kroppslige reaksjoner. For eksempel i del 3 viste et barn som tidligere hadde vært mer stille, en tydelig begeistring ved å hoppe gjentatte ganger når oljen traff vannet, og samtidig uttrykke: «Å nei, jeg kan dø av den oljen, vææ». Dette indikerer at barna kunne relatere seg til tematikken gjennom lek, og de uttrykte seg både gjennom verbalspråklige og kroppslige uttrykk. I leken brukte barna sanser og kropp, noe som kan indikere at læring ikke bare skjer i hodet eller gjennom verbalspråk (Fredriksen, 2019, s. 26). Kroppen, rommet og materialene fikk betydning for de samskapende prosessene. Personalet var oppmerksomme på barnas kroppslige reaksjoner og uttrykk. De observerte og tolket hva som skjedde i øyeblikket, både hos hvert enkelt barn og i gruppen som helhet. Gjennom å delta i lekende samspill med barna kunne personalet kommunisere kroppslig med barna, gjennom en slags kroppslig dialog.

Barnas kroppslige utfoldelse og handlinger i lek i møte med organiseringen av materialer, objekter og andre midler kan bli til kommuniserende uttrykk. Gadamer (1990/2010) viser til at hvis en møter verden med åpenhet og setter seg selv på spill, kan en oppnå forståelse for andres synspunkter (Gadamer, 1990/2010). «Tilskueren», her barnehagepersonalet, må ifølge Gadamer (1990/2010) glemme seg selv og gi full oppmerksomhet til det som skjer (Gadamer, 1990/2010, s. 157). Ved å bebo rommet sammen med barna, som Merleau-Ponty (1945/1994) beskriver, kan en åpne for et bevegelig og lekent fellesskap basert på både voksnes og barns skapende evner (Merleau-Ponty, 1945/1994, s. 93). Overføringen av dette perspektivet til barnehagens praksis og rutiner gir rom for å ivareta barns deltakelse, spesielt ved å legge til rette for deres kroppslige uttrykksmåter gjennom utforskning og lek. For barnehagepersonalet som ser barn som kroppssubjekter, ligger det en forståelse for at barn ønsker å utforske og ta i bruk rommet gjennom sin bevegelse og kroppslighet (Merleau-Ponty, 1945/1994). Organiseringen av rommet og tilgjengeligheten til materialer og utstyr har stor innvirkning på barns ønske om å uttrykke seg gjennom disse ressursene. Barnehagens rom, med sine tilbud av objekter og materialer, har betydning for både barn og personalet i hverdagen (Nordtømme, 2016). Studien indikerer dermed at det er viktig å se rommet og materialet som verdifulle ressurser i barnehagens aktiviteter. For personalet kan det også handle om å tre bort fra seg selv, improvisere og være til stede i øyeblikket sammen med barna. Gjennom samhandling i rommet med kroppene våre, kan vi i tråd med Merleau-Ponty, oppnå en dypere forståelse for hverandre og verden rundt oss (Merleau-Ponty, 1945/1994). Dette innebærer at barnehagepersonalet aktivt lytter til barna og oppmuntrer til variasjon i aktivitetene i barnehagens praksis for å gi barn muligheten til å uttrykke seg på ulike måter.

Samskaping med ulike materialer og uttrykksformer

Den tematiske iscenesettelsen av rommet, inspirert av barnas felles kulturopplevelse (del 1), som del 3 viste et eksempel på, åpnet for å skape felles lekeverdener for barna (Lindqvist, 2012). Personalet fant fram nye materialer og objekter til barna i de skapende prosessene, noe som førte til nye komposisjoner, kulisser og scenografi for barns lek. Å eksperimentere på denne måten handler, ifølge Waterhouse (2021), om å forme noe som ikke har blitt skapt tidligere og «undersøke virkningen av redskaper, farger, teksturer, linjer og komposisjoner» (s. 80). I *den lekende interaksjonsformen* omskapte og omformet barn materialer og objekter i miljøet, der ark ble til ål, til fisk, til båt, og piperenser ble forvandlet til gull og videre til sjøgress. I tillegg brukte de såpe i vann som skapte en illusjon av en elv som ble projisert på en vegg. Disse kreative eksperimenteringene resulterte i et spill av bevegelig mønster på veggen, og det oppstod en dynamisk prosess som fremmet kreativitet og samarbeid blant barna. Waterhouse (2021) understreker betydningen av å åpne muligheter for samskaping med ulike materialer og uttrykksformer, og hun vektlegger betydningen av å la barns

eksperimentering utfolde seg gjennom deres forhold til verden (Waterhouse, 2021). I dette lekende samspillet mellom barna og materialet oppstod nye handlinger og forbindelser. Konkrete eksempler er leken med elven og med havet. Barnas felles utforskning og lek skapte rom for nye muligheter og situasjoner som barna utforsket. Gjennom leken skapte barna handlinger og situasjoner som tidligere ikke hadde eksistert. Ved å la lekens hit-og-dit-bevegelse (Gadamer, 1990/2010) få slippe til, oppstod nye scenarier og lekeverdener. Ved å legge til rette for slike muligheter i den pedagogiske praksisen kan barnehagelærere anerkjenne leken som en integrert del av utforskende og meningsfulle aktiviteter (Lindqvist, 2012; Ødegaard, 2021). *Lekende interaksjonsformer* kan skape mulighetsrom for barns ulike uttryksmåter, og leken kan fungere som et felles *språk* mellom barna og barnehagepersonalet (Hovik, 2011, s. 21). Åpne former for interaksjon forutsetter, ifølge Nagel og Hovik (2014), trygge voksne som kan improvisere og forholde seg til barna – voksne som strekker seg lengre enn å bare lytte. I slike åpne former med full kroppslig deltakelse kan barns lek-kompetanse bli aktivert. Barns deltakelse i medskapende handlinger kan vekke deres fantasi og følelser (Nagel & Hovik, 2014).

som verdsetter et variert utvalg av materialer og objekter, som inkluderer både digitale og tradisjonelle ressurser, kan brukes av barn til å utforske og uttrykke seg på kreative måter. Iscenesettelser med fysiske materialer kan også skape estetisk impuls der barn kan utforske og skape mening sammen (Ilje-Lien, 2020). I *den lekende interaksjonsformen* var det tydelig hvordan felles erfarte opplevelser kombinert med nye impulser skapt mellom barna påvirket uttryksformer som kom til syne. Barna og personalet samlet seg rundt materialer og utstyr, og skapte et handlende og lekende fellesskap, slik som Nagel og Hoviks (2017) modell siste punkt (6), med full åpen form handler om. I slike åpne former får barna delta fullt ut med kroppslig involvering. Å ha kompetanse til å improvisere sammen med barn kan være en styrke i denne sammenheng. I slike åpne former for deltakelse innebærer det gjensidig interaksjon, der barnehagepersonalet kontinuerlig vurderer hvilke valg som kan tas i øyeblikket (Nagel & Hovik, 2017).

Ved å åpne for improvisasjon og for samskapende prosesser med barna, fordeles ansvaret for innholdets utvikling med gruppen som helhet. Dette bidrar til at personalet ikke har eneansvar for utformingen av innholdet og representerer et tydelig skille fra den mer *regelstyrte interaksjonsformen*. Denne tilnærmingen kan være utfordrende for noen, da den innebærer mindre kontroll og åpner for det uforutsette. Likevel har den potensiale til å skape mulighetsrom som fremmer dynamiske prosesser preget av likeverdighet, hvor både personalet og barna deltar aktivt med spontane og kreative innspill. Dette ble tydelig i eksempelet der barnehagelæreren fant ekstra materialer og objekter for å berike utforskningen og leken. Barnas utforskning rundt overheaden ble en plattform for å skape og

dele innhold. Barna fikk en arena hvor de kunne uttrykke seg på måter som tidligere ikke var tilgjengelige. Barna var dypt konsentrerte og i flyt over tid, noe som også kan tyde på at de var motivert av eget ønske om å fortsette å leke. Barnehagepersonalet støttet barnas engasjement i leken og ble selv lekende i åpne former for interaksjon. Studien understreker dermed at former for interaksjon som åpner for utforskning og samskapende prosesser, gir barn muligheten til å delta gjennom interaksjoner og uttrykksformer som skiller seg fra de mer konvensjonelle praksisene.

Oppsummerende drøfting og konklusjon

Artikkelen antyder at åpne interaksjonsformer mellom barna og personalet oppfordrer til aktiv deltakelse og varierte uttrykksformer, fremmer lek, utforskning og samskapende prosesser. Betydningen av at barnehagepersonalet anerkjenner barn som kroppslige fremheves i lys av tidligere studier og forskning som vektlegger kroppslig aktivitet og utforskning som en sentral del av pedagogisk praksis (Clark, 2017; Fredriksen, 2019; Ilje-Lien, 2020; Waterhouse, 2021). En overvekt av verbalorienterte tilnærminger kan overskygge barns behov for å være kroppslig til stede i verden. Ved å gjenskape deler av tidligere opplevde situasjoner kan en ved et tolkende blikk prøve å få tak i barns erfaringer og tanker som ikke nødvendigvis kommer til uttrykk i verbalorienterte interaksjonsformer. Videre indikerer studien at åpne interaksjonsformer forutsetter tydelig tilstedeværelse fra barnehagepersonalet, hvor evnen til å improvisere og delta i kroppslig samspill og felles lekeverdener sammen med barna har betydning.

Ved å se på mulighetene som ligger i tematisk iscenesatte rom, *erfaringsverksteder*, påpekes en viktig dimensjon som involverer materialitet og kroppslighet. Rommet ble komponert slik at det ga barna muligheten til å gjenskape og utvide tilsvarende historier som de hadde opplevd under besøket ved vitensenteret. Studien peker på hvordan rommets utforming, innhold og struktur spiller en betydelig rolle i måten mennesker i rommet samhandler og interagerer på. *Erfaringsverksteder* viser seg å være en plattform som gir barn rom til å være medskapere, der deres ideer og bidrag kan bli verdsatt. Dette bidrar til å skape et miljø som åpner for aktiv deltakelse og engasjement fra alle barna.

Begrepsparet den *regelstyrte interaksjonsformen* og den *lekende interaksjonsformen* ble fremtredende i denne studien. Dette begrepsparet står ikke nødvendigvis i motsetning til hverandre, men kan utfylle hverandre og betraktes som to komplementære tilnærminger i pedagogisk praksis. Barnehagepersonalet kan benytte begrepsparet som innfallsvinkel og verktøy for diskusjoner og refleksjon i personalgruppen. Det kan bidra til å øke bevisstheten om hva ulike interaksjonsformer kan innebære for barn. Barnehagelærere befinner seg ofte i et spenningsfelt mellom å formidle og å skape et fellesskap som fremmer barns deltakelse,

lek, utforskning og samskaping – noe som gjenspeiles i begrepsparet. Studiens funn indikerer at utformingen av interaksjonsformer ikke utelukker hverandre, og at verdifulle interaksjoner kan oppstå både i *regelstyrte* og *lekende interaksjonsformer*. Å finne en balanse mellom disse to interaksjonsformene, uten å gå for mye i den ene eller andre retningen, kan være en vei å gå. Å veksle mellom de to interaksjonsformene kan åpne for flere uttrykksmåter hos barn. I regelstyrte interaksjonsformer kan barna gjennom å dele erfaringer verbalt i fellesskap også få inspirasjon og retning til videre lek og utforskning. *Lekende interaksjonsformer* kan struktureres slik at barn får mer kroppslige muligheter til å ta initiativ og påvirke innholdet og retningen av de pedagogiske aktivitetene. Studiens funn viser at den lekende interaksjonsformen kan aktivisere og engasjere hele barnegruppen. Barna kom med *gull*, som i overført betydning kan handle om barns potensiale til å kunne tilføre verdi i barnehagens pedagogiske praksis. Det kan se ut som om det er behov for en bredere diskusjon om barns mulighet for aktiv deltakelse i sin egen hverdag. Studien viser med dette hvordan barnehagepersonalet kan ivareta en mer helhetlig forståelse av barns varierte uttrykksmåter ved å engasjere seg i lekende og samskapende prosesser. Disse prosessene inkluderer lekende uttrykk gjennom både verbale og kroppslige former for interaksjon. Studien avdekker dermed et behov for økt forskningsfokus på kroppslig deltakelse som en integrert del av barnehagens pedagogiske praksis, og behovet for en mer helhetlig profesjonsutvikling der kroppslig deltakelse vektlegges i større grad.

Referanser

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie* (HiO-rapport 2004 nr. 25). [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo]. OsloMet Skriftserien. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/62>
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring : barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Bernsen, A. S. (2017). Lekne føtter i nye roller. Barnehagelærer som igangsetter med barnehagebarn som deltakere i demokratiske prosesser. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T.-H. Allern (Red.), *Drama, teater og demokrati: i barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (s. 125-138). Fagbokforlaget.
- Bernsen, A. S., Langøy, A. & Eilifsen, M. (2021). Scenesettelse av barnehagens lekemiljø – fra nye erfaringer til eksperimenterende og utforskende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 287–302. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2706>
- Birkeland, J. (2022). Kvalitetsindikatorer i utvikling av leke- og læringsmiljøet i barnehagen: barnehagelæreres perspektiver. *Forskning & forandring*, 5(2), 4–23. <https://doi.org/10.23865/fof.v5.2700>
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havenes, A., Hornslien, Ø., Hoås, M. K., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelæreren*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Carlsen, K. (2021). *Reggio Emilia : atelierkultur og utforskende pedagogikk* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 115-123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- Clark, A. (2017). *Listening to young children : a guide to understanding and using the mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Ejsing-Duun, S., & Skovbjerg, H. M. (2018). Design as a Mode of Inquiry in Design Pedagogy and Design Thinking. *The International Journal of Art & Design Education*, 38(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/jade.12214>
- Fasting, M. L., Skreland, L. L., & Kampmann, J. (2021). Å forske blant barn: Kvalitative metoder. Cappelen Damm Akademisk.

- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen, barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Universitetsforlaget.
- Fredriksen, B. C. (2019). *Før sanden renner ut : barnehagelærerens innsats for økologisk bærekraft*. Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1990)
- Greve, A., Bergvik, E., & Kristensen, K. O. (2023). *Sammen i lek* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.
- Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.
- Gjems, L. (2008). *Voksnes samtalestøtte i barnehagen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 92(5), 364-375. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-05-03>
- Hammershøj, L. G. (Red.) (2022). *Legekunst*. Samfundslitteratur.
- Hammershøj, L. G. (2023). Samskabelse som kunsten at skabe og forandres sammen. *BUKS - Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 39(67), 12. <https://doi.org/10.7146/buks.v39i67.137351>
- Halland, S. J. A., & Vist, T. (2016). Estetiske opplevingar. Toddleren i møte med materiale. I T. Gulpinar, L. Hernes og N. Winger, (red.) *Blikk fra barnehagen* (s.119-146). Fagbokforlaget.
- Hovik, L. (2011). Lek som musisk kommunikasjon. *Peripeti tidsskrift for dramaturgiske studier*, 8(15), 19–29. <https://tidsskrift.dk/peripeti/article/view/108208>
- Hovik, L. & Henning, A. H. (2019). Lydhørt Samspill – Oppmerksomhet på lyd ved bruk av ReMida-materialer med de aller minste i barnehagen. *DRAMA: Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 56(1), 28-35. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2019-01-0>
- Irwin, R. L. (2017). Becoming a/r/tography. In M.R. Carter & V. Triggs (Eds.) *Arts Education and Curriculum Studies* (pp. 193-210). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315467016>
- Irwin, R. L & Springgay, S. (2008). *Being with a/r/tography*. Sense.

- Ilje-Lien, J. (2020). *Sårbarhet i møte med den tause Andre. En Kristeva-inspirert utforsking av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. INN.
<https://hdl.handle.net/11250/2655022>
- Jensen, J. O., Jørgensen, H. H., Sand, A. L., Hansen, J. H., Lieberoth, A., & Skovbjerg, H. M. (2022). Deltagelsesmuligheter i kreativ leg: et design based research-studie af leg i skolen. *BUKS - Tidsskrift for Børne-og Ungdomskultur*, 38(66), 39-53.
<https://doi.org/10.7146/buks.v38i66.133771>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- LeBlanc, N. & Irwin, R. L. (2019). A/r/tography. I G. W. Noblit (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education* (pp. 1-21).
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.393>
- Lindqvist, G. (2012). *Lekens muligheter*. Ad Notam Gyldendal.
- Lund, S. (2021). Fysisk aktivt lekende intervju. I L. M. Fasting, L.L. Skreland & J. Kampmann, J. (red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder* (s. 36-54). Cappelen Damm Akademisk.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i etnevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kanødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, Overs. til dansk). Pax. (Opprinnelig utgitt 1945) https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007121304013
- Myhre, C. O. & Waterhouse, A. H. (2023). Metodologiske ut-viklinger i en mindre forskning. I C. O. Myhre & A. H. L. Waterhouse (red.), *Metodologiske ut-viklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. Fagbokforlaget.
- Nagel, L. & Hovik, L. (2014, 11. april). Interaktiv scenekunst for barn – tyranni eller magi? *Morgenbladet, Kunstløftet*, s. 22-27. <https://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2014-medvirknig-hovik-og-nagel>
- Nagel & Hovik (2017). Sesam – et kunstnerisk forskningsprosjekt om interaktive dramaturgier i scenekunst for barn. I L. Hovik & L. Nagel (red.), *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn* (s. 31-54). Fagbokforlaget.
- Nilsen, T. R., Bjørnstad, E., & Hannås, B. M. (2022). Utvalg og tilgjengelighet av lekemateriell og barns lekemuligheter i det fysiske innemiljøet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3). 171-191. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.287>

- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pedagogisk forum.
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk: En fortolkende studie av barns lekerfaringer med rom og materialitet*. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2373513>
- Ree, M. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Scholarly Publishing Services. <https://doi.org/10.31265/usps.63>
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. Heinemann Educational Books.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/269067>
- Skovbjerg, H. M. (2021). *On Play*. Samfundslitteratur.
- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2021). Legekvaliteter: Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 14(24). <https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.127125>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-11. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sørensen, M. C. (2023). Interagerende mesterskaber. *BUKS - Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 39(67), 14. <https://doi.org/10.7146/buks.v39i67.137346>
- Waterhouse, A.-H. L., Søyland, L., & Carlsen, K. (2019). Eksperimentelle utforskinger av materialer og materialitet i transmaterielle landskaper. *FormAkademisk*, 12(1), Art. 1, 1-21. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2648>
- Waterhouse, A.-H. L. (2021). Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <https://hdl.handle.net/11250/2758549>
- Ødegaard, E. E. (2021). Reimagining “Collaborative Exploration” —A Signature Pedagogy for Sustainability in Early Childhood Education and Care. *Sustainability*, 13(9), 5139. <https://doi.org/10.3390/su13095139>

Ødegaard, E. E.; Hu, A.; Severina, E.; Oropilla, C. T.; & Birkeland, Å. (2023) *Felles utforskning som arbeidsform – en vei å vise – en vei å gå. Rapport fra en nasjonal studie om innhold og arbeidsmåter i barnehagen* (KINDknow notes series 8). Høgskulen på Vestlandet, BARNkunne. Senter for barnehageforskning.
https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internett/dokument/barnkunne/felles-utforskning-som-arbeidsform---rapport-fra-nasjonal-studie-om-barnehagens-innhold-og-arbeidsmater-kindknownoteseries_2023_.pdf

Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), 7-27.
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>