

MAGNHILD SELÅS og
TONE HELENE SKATTØR (RED.)



Leik

i norskfaget

100
FAGBOKFORLAGET

Kapittel 7

Å åpne elevenes fantasi gjennom kollektiv historieskaping

Birgitte Stien Nordbø

Innledning

I dette kapitlet vil jeg beskrive arbeid med kollektiv historieskaping, som en metode for å skape spennende, fantasifulle og komplekse historier. Kapitlet henvender seg til lærere og lærerstudenter og favner spesielt temaet muntlige ferdigheter, som i norskfaget handler om å lytte, fortelle og samtale (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Metoden egner seg spesielt godt i arbeid med elever fra første til syvende klasse, men kan også brukes i barnehage og ungdomsskole. I en slik samskappingsprosess stiller læreren spørsmål som åpner elevenes fantasi og forestillingsevne, og en historie utvikles gjennom ulike faser ved å lytte til hverandres bidrag og fabulere videre.

Kollektiv historieskaping bygger på et sosiokulturelt læringssyn. Teorier om dialogbasert læring og devisingteater brukes for å underbygge metoden som en elevaktiv arbeidsform. Teaterfaglige begreper som improvisasjon, dramaturgi og virkemidler brukes videre for å beskrive metodens form og innhold. Jeg bruker et gjennomgående eksempel i kapitlet, hentet fra en historieskappingsprosess med 5-åringer i en barnehage. Eksempelet blir analysert ut fra kategorier som samskaping, dramaturgi, improvisasjon, flyt og virkemidler.

I en kollektiv historieskaping tar man i bruk flere elementer som også finnes i barns lek, både i form og innhold. Dersom leken skal ha en større plass i skolen, vil det være nyttig å undersøke arbeidsmåter som har lekne elementer. Min erfaring er at kollektiv historieskaping fanger interessen til hele elevgruppa, også barn som er urolige og som fort kan miste konsentrasjonen i andre undervisningssituasjoner. Metoden styrker fellesskapet i klassen, ettersom prosessen er karakterisert av nyskaping, spontanitet og assosiasjoner der man bygger på hverandres bidrag. Prosessen stimulerer elevenes kreativitet og tekstforståelse. Mot slutten av kapittelet beskrives elevenes utbytte når det gjelder lek og læring nærmere.

Metoden har få krav til utstyr – alt man trenger er ark og tusjer eller ei tavle, og den er verken krevende eller komplisert å gjennomføre. Avslutningsvis vil jeg gi erfaringsbaserte tips til lærere som skal arbeide med metoden.

Teoretiske utgangspunkt for metoden

Metoden kombinerer elevaktive arbeidsformer, teaterfaglig improvisasjon, dramaturgi og teaterets virkemidler, og er inspirert av improvisasjonsmetoden Word and Action.

Elevaktive arbeidsformer

I sosiokulturell teori legger man til grunn at læring skjer i sosiale og kulturelle sammenhenger. Ifølge psykologen Lev Vygotskij utvikles tanker og språk i aktiv samhandling med andre mennesker. Den menneskelige bevissthet utvikles først i et fellesskap med andre, og deretter individuelt og selvstendig (Vygotskij, 2001, s. 197–198).

Individet er tett sammenvevd med konteksten, kulturen og samfunnet, forklarer Nordtømme (2010), og trekker fram deltakelse, medvirkning og meningskaping som sentrale begreper innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv (op.cit., s. 26). Meningskaping skjer i prosesser der barn opplever dialoger, samhandling, fortellinger og møter med andre (op.cit., s. 32). Barn har dermed betydning for hverandre i læreprosesser, og læring oppstår også i situasjoner der barn observerer interaksjon mellom andre (op.cit., s. 30). Disse innsiktene er et viktig grunnlag for metoden jeg presenterer i kapittelet.

Dialogbasert læring og devising teater

Et karakteristisk trekk ved kollektiv historieskaping er dialogen mellom lærer og elever og mellom elevene. Dialogbasert undervisning går ut på at både lærer og elever gir betydningsfulle bidrag og deltar aktivt i et samspill der elevens tenkning om en gitt idé utvikles videre (Littleton & Mercer, 2007, s. 41). Dialogbasert undervisning er altså en elevaktiv læringsform. Gjennom dialogen stiller læreren åpne spørsmål som har mange mulige svar, og gir elevene muligheter til å delta i samtalen. Elevene oppmuntres til å tenke selv, begrunne tanker og strukturere ideer. Elevenes bidrag er med på å lede dialogen, fagstoffet blir meningsfylt og elevenes bidrag veves sammen (op.cit., s. 55–56). En dialog er i likhet med teaterimprovisasjoner avhengig av at deltakerne lytter aktivt og bygger videre på hverandres bidrag. Dialogbasert undervisning har likhetstrekk med *devising teater*, som betegner en kollektiv skapende og utforskende prosess der deltakerne ikke vet hva som blir sluttresultatet, eller hvordan de skal komme seg dit (Wiseth, 2015). Forestillingsmaterialet improviseres fram ved å følge intuisjoner og assosiasjoner som oppstår (op.cit., s. 176). I en kollektiv historieskappingsprosess forfølges assosiasjoner og fabuleringer som oppstår i samspillet mellom lærer og elever. I en dialog eller devising-prosess kan man ikke på forhånd bestemme retning eller endelig resultat; man vever sammen bidragene til en sammenhengende historie.

Spørsmål

Gjennom å stille gode spørsmål stimuleres elevene til å bruke fantasien. Spørsmålene man stiller i en slik prosess må ha en åpen karakter, slik at man bereder grunnen for fabulering og fantasifulle svar. Og ved å stille spørsmålene på en undrende og nysgjerrig måte, legger man til rette for en utforskende prosess. Høigård (2013) kaller slike spørsmål divergente: Læreren åpner opp for ulike handlingsalternativer, og spørsmålene søker svar som læreren ikke vet på forhånd (op.cit., s. 78). Det motsatte, som Høigård kaller konvergente spørsmål, er slike som søker fasitsvar, som gir lite inspirasjon til videre utforskning og få handlingsmuligheter. Man bør stille få spørsmål av denne typen i en historieskappingsprosess. På et divergent spørsmål vil læreren få mange ulike svar, og det går ikke an å svare feil. Det kan oppleves befriende for elevene at man ikke må

svare «riktig». Hensikten med spørsmålene er å få fram skildringer, beskrivelser, sanseintrykk, stemninger, energier og handlingsalternativer.

Samskaping

Mjanger (2019) bruker begrepet *samskaping* for å beskrive en skapende prosess der alle deltakerne i et fellesskap har en reell mulighet til å påvirke (Mjanger, 2019, s. 117). Læreren kan bidra gjennom å strukturere den samskapende aktiviteten. Man må være skjerpet og til stede i prosessen og hele tiden lytte til elevene. En må samtidig ha en bevissthet rundt egne innspill, slik at man ikke inntar en forstyrende rolle (op.cit., s. 119). Det er nødvendig å reflektere over om prosessen inviterer til reelle innspill der elevene kan påvirke og endre, eller om opplegget har for stram form og styring og i mindre grad åpner for elevenes deltakelse og medskapning.

Som en grunnholdning for metoden ligger synet på barn som kompetente bidragsytere. Elevene er definert som *deltakere*. De bidrar med sin kompetanse, er medskapende og former både uttrykk og innhold. Med det samskapende kommer også en uforutsigbarhet – historien lever sitt eget liv. Ingen vet hvor historien ender opp, hvilke karakterer som dukker opp eller hvilke farer som skal utforskes. Dette er et fascinerende trekk ved skaperprosessen. Det er det uforutsigbare som skaper engasjement og tilstedeværelse. Slike karakteristika er også viktige kjennetegn ved barns lek.

En flytende fram og tilbake-bevegelse

Hvordan kan man legge til rette for en opplevelse av at historien nesten skaper seg selv? At elever og lærer kan bevare det spontane og øyeblikksbaserte, samtidig som det inngår i et helhetlig forløp? Mihaly Csíkszentmihályi (2014) definerer «flyt» som en helhetlig følelse som oppstår når man handler med total involvering.¹ Handling utløses av ny handling uten motstand, og man føler at tiden bare flyter av sted (op.cit., s. 136–137). Flytopplevelsen er avhengig av at oppgaven oppleves som overkommelig ut ifra egne ferdigheter (op.cit., s. 138). For at historieskappingsprosessen skal oppleves overkommelig skal læreren lede

¹ Csíkszentmihályi har forsket på hva som gjør at en aktivitet kan oppleves som en belønning i seg selv. Flytaspektet bidrar til den opplevelsen.

elevene gjennom historiens ulike faser, slik at elevene kan fokusere på fantasifulle assosiasjoner og ikke struktur.

Hans-Georg Gadamer beskriver lek som en fram og tilbake-bevegelse uten mål, styring og retning. Ifølge ham er det dette som gjør leken uforutsigbar. Når fram og tilbake-bevegelsen oppleves uanstrengt, kan man få en opplevelse av at leken går av seg selv (Gadamer, 1960/2012, s. 135). Fram og tilbake-bevegelsen som kjennetegner leken kan sammenlignes med en dialog der ingen styrer eller bestemmer retningen. Man lar seg rive med av den retningen dialogen tar.

Både Csíkszentmihályi og Gadamer beskriver en uanstrengt bevegelse som krever fravær av motstand, og en opplevelse av at handling utløser ny handling. Senere i kapittelet skal disse teoriene ses i sammenheng med improvisatoriske handlinger.

Teaterfaglige redskaper

Word and Action

Kollektiv historieskaping er inspirert av improvisasjonsteatergruppa Word and Action (WANDA)², som utviklet en metode for å skape publikumsdeltakelse i improvisasjonsteater (Frost & Yarrow, 2016, s. 55). Metoden handlet om å motta ideer til en historie fra publikum ved å stille spørsmål, akseptere svarene og integrere dem i handlingen (Horn, 2005, s. 135). Historien ble dramatisert foran publikumet som hadde bidratt med ideer, eller den ble fortalt som en historie av skuespillerne. I Word and Action-metoden brukes det en ferdig mal for spørsmål (op.cit., s. 135). Prosessen starter ved å spørre publikum om innhold, før skuespillerne gir form til ideene:

1. Hvem er hovedkarakterene? Navn, alder og spesielle karakteristika.
2. Når foregår historien? Årstid, ukedag og tidspunkt på døgnet.
3. Hvor utspiller handlingen seg? Hvordan ser det ut der?
4. Hvordan er været? Svarene kan gi stemning og atmosfære til historien.
5. Hva skjer i handlingen og med hovedkarakterene?
6. Hvordan går det til slutt?

² Word and Action (WANDA) ble grunnlagt i 1972 av drama- og engelsklærer R.G. Gregory. Gregory var inspirert av «theatre in the round» og teater i utdanning.

I Word and Action stilles det altså noen få åpne og vide spørsmål i forkant av forestillingen. I kollektiv historieskaping bruker jeg åpne, men avgrensede spørsmål i en dialogbasert form underveis i prosessen. Jeg opplever at det blir bedre flyt dersom spørsmålene bygger på og inspireres av det som allerede er sagt – spørsmålene er ikke bestemt på forhånd. Jeg skal i neste avsnitt gå nærmere inn på hva som kjennetegner improvisasjon.

Improvisasjon

I et kunstfaglig perspektiv er improvisasjon noe annet og mer enn å være fleksibel og å kunne endre planer når det er behov for det. Det er også noe annet enn å stille uforberedt og finne på noe i farten. I et kunstfaglig perspektiv handler improvisasjon om å være nærværende med sin fagkunnskap og sine erfaringer (Fønnebø, 2022, s. 113). Det vil åpne opp for mange løsninger, og det gjør det mulig å gå i ulike retninger. Improvisasjon består i å utforske assosiasjoner, fantasi, undring og ulike impulser, uten å vite på forhånd hvor man skal, og uten å reproducere noe man har sett (op.cit., s. 115). Improvisasjon er også utforskningsmetoden i en devised teater-prosess, som beskrevet tidligere.

Historieskapingmetoden baserer seg på teaterfaglig improvisasjon og har flere likhetstrekk med improvisasjon i teatersport. I teatersport vil formen være bestemt på forhånd gjennom øvelser, mens innholdet skapes i øyeblikket, uten planlegging eller andre forberedelser. Skuespillerne må våge å stole på fantasien, og de må våge å slippe kontrollen og styringen. De mest spennende og kreative løsningene kommer ofte når man følger første impuls, uten å sensurere egne bidrag, og når man stoler på at medspillerne fanger opp ideene og bygger videre på dem (Johnstone, 1987, s. 100). I teaterimprovisasjoner må skuespillerne til enhver tid akseptere medspilleres kroppslige og verbale innspill, og bygge videre på dette gjennom handling eller ord (Gladsø mfl., 2015, s. 213). Dersom en eller flere av deltakerne ikke aksepterer noen innspill, vil det oppstå blokkeringer som hindrer flyt, samspill og god historiefortelling.

Improvisasjon er uforutsigbart, og denne risikoen gir deltakerne en tilstedeværelse og energi (Gladsø mfl., s. 213). Csikszentmihályi (2014, s. 136–137) skriver at opplevelsen av flyt er forbundet med fravær av motstand. Å blokkere ideer, eller å ha bestemte meninger om hvilken retning historien skal gå, kan regnes som motstand, mens hvis deltakerne aksepterer ideer og lar seg rive med i improvisasjonen, kan skaperprosessen oppleves som motstandslos. Dette har klare

paralleller til opplevelsen av lek. Gadamer filosoferer rundt det motstandsløse når han beskriver lekens egen bevegelse, uten retning, mål og styring, som om leken leker seg selv (Gadamer, 1960/2012, s. 135).

Fantasi og kreativitet

Vygotskij deler menneskets handlinger inn i to grunnleggende typer: reproduksjon og kreativitet. Gjennom reproduserende handlinger gjentar mennesket tidligere handlingsmønstre, eller gjenoppfrisker spor av tidligere inntrykk (Vygotskij, 1995, s. 11). Men ifølge Vygotskij er vi alle kreative også. Gjennom kreative handlinger skaper mennesket nye bilder og handlinger. Kreativitet kan sies å handle om å kombinere, bearbeide og skape nye handlinger med utspring i tidligere erfaringer (op. cit., s. 13). Det er grunnleggende for alt skapende arbeid at mennesket evner å sette sammen og kombinere det gamle og kjente på nye måter (op.cit., s. 16). Fantasiens skapende aktivitet avhenger av en rikdom og et mangfold av erfaringer (op.cit., s. 19).

Ved å slippe løs fantasien i en kollektiv historieskapingsprosess åpner man opp for at alt kan skje. Det oppstår assosiasjoner spontant som er spennende å utforske sammen, og som leder historien i nye og spennende retninger. For å gi fantasien form som en historie, behøves en bevissthet om fortellingens oppbygning og struktur. Dette har i første omgang læreren kontroll over. Det er da viktig at fantasien ikke hemmes av struktur og kontroll. Videre vil jeg beskrive hvordan læreren kan lede prosessen gjennom ulike faser for å skape en god dramaturgi.

Dramaturgi

Med dramaturgi menes fortellingens oppbygging og struktur.³ De dramaturgiske valgene man foretar i prosessen legger grunnlaget for det som skal skje videre, og må bygge på det som allerede har skjedd og det som skjer i øyeblikket (Gladsø mfl., 2015, s. 212). Dette betyr at læreren må være bevisst på hvilke spørsmål og svar som gir fortellingen framdrift, og hvordan elementer må tas opp igjen for å binde sammen historien og skape en sammenheng. Et lite utdrag fra en samtale mellom «teatersportens far», Keith Johnstone og hans sønn, kan være et eksempel på hvordan dramaturgi benyttes i en historie. Johnstone har gitt teksten overskriften «Å reise uten kart», som illustrerer hva som kan åpne muligheter og hva som begrenser fantasien:

3 Dramaturgibegrepet kan defineres på flere måter. Se for eksempel Gladsø mfl., 2015, s. 19–20.

– Hva skriver du? spør Keith Johnstone. – Jeg lager et tankekart der jeg skriver ned det som skal skje i en historie jeg skal skrive på skolen. Læreren min sier det vil hindre meg i å skrive feil ting, svarer sønnen. – Hvorfor lager du ikke tankekartet etterpå? spør Keith. – Men hvordan skal jeg da vite hva jeg skal skrive? spør sønnen. – Har du noen gang vært på stranden og oppdaget en grotte? sier Keith. – Ja, svarer sønnen. – Gikk du inn? spør Keith. – Selvfølgelig, svarer sønnen. – Vel, å skrive en historie er akkurat som å gå inn i et forbudt hus eller å kaste ut en kjempestor krok ned i en forhekset sjø, svarer Keith. – Men hvordan skal jeg begynne? spør sønnen. – Start med noe alminnelig, og så lar du det skje noe mystisk, svarer Keith.

Etter en stund kommer sønnen tilbake og sier at han står fast. – Hva handler historien din om? spør Keith. – Den handler om en gutt som skal skrive en historie, svarer sønnen. – Er han i trøbbel? spør Keith. – Nei, svarer sønnen. – Vel, historier handler om mennesker som kommer i trøbbel, sier Keith.

Sønnen skriver videre på historien og kommer tilbake etter en stund og spør: – Hva nå, da? – Enten så redder du gutten, eller så lar du ham lide litt mer, svarer Keith. – Men hvordan kan jeg ende historien min? spør sønnen. – Du tar opp ting som har skjedd tidligere. Hvor begynte historien din? spør Keith. – På skolen, svarer sønnen. – Kanskje du skal avslutte historien med at gutten er tilbake på skolen igjen? Ting du har tatt opp tidligere i historien bør tas opp igjen, akkurat som en slange som spiser halen sin, forklarer Keith.

(Fritt bearbeidet etter Johnstone, 1999, s. 75–76)

I en historieskapingsprosess benytter jeg en svært forenklet aristotelisk dramaturgi, lik den Keith Johnstone presenterer for sin sønn i sitatet. Horn (2005) presenterer dramaturgien slik: «Et anslag, en utvikling, en fortetning av handlingen, handlingen utvikler seg gjennom konflikter mot et klimaks, et vendepunkt, og historien går mot en avklaring» (op.cit., s. 75). Historien handler gjerne om den klassiske kampen mellom det gode og det onde. Helten vil noe eller vil ha noe som en motstander hindrer ham/henne i å få (op.cit.).

Denne dramaturgien kan beskrives i fire faser:

1. Introduksjon av hovedkarakter og sted.
2. En konflikt/hindring/utfordringer oppstår. Hovedkarakteren(e) møter motstand eller en motstander.
3. Konflikten/hindringen/utfordringen forverrer seg. Kommer dette til å gå bra?
4. Konflikten/hindringen/utfordringen løser seg. Historien avsluttes.

Historien kan godt følge et hjemme–borte–hjemme-forløp, slik vi kjenner det fra eventyr. Da vil historien starte «hjemme», altså i det kjente og trygge. Hovedkarakterene drar så ut i verden og møter ulike utfordringer, før de vender hjem igjen.

Virkemidler

Både i skaperprosessen og i formidlingsarbeidet kan man benytte ulike dramatiske virkemidler (se f.eks. Dahlsveen, 2008, s. 137–138). Vi kobler på sanseapparatet ved å *skildre* steder, karakterer, situasjoner, følelser, energier og stemninger. *Hovedkarakterene* gis egenskaper vi kan identifisere oss med og framstilles slik at vi ønsker dem suksess. Vi bygger opp *spenning* mot et høydepunkt, før historien får en løsning og avrunding. *Stemmen* brukes på ulike måter for å skape *dynamikk*, *kontrast*, *variasjon*, *pauser* og *tempo*. *Kroppsspråk* og *ansiktsuttrykk* forsterker stemmens betydning, skaper *innlevelse* og levendegjør karakterer og situasjoner.

«Kamilla og Slemme-tyvene» – en kollektiv historieskaping prosess

Jeg skal gi et eksempel på en historieskaping prosess jeg har ledet, for å konkretisere hvordan skaperprosessen kan forløpe. Deretter vil jeg analysere prosessen ved å undersøke samskaping, dramaturgi, improvisasjon, flyt og virkemidler. Denne konkrete prosessen varte i 25 minutter, og det var åtte 5-åringer som deltok.⁴ Referatet baserer seg på opptak som ble skrevet ut. Jeg har kursivert replikkene for å tydeliggjøre det som blir sagt.

4 Prosessen ble gjennomført i en barnehage 17.11.2011, der jeg arbeidet som barnehagelærer.

Introduksjon

Jeg henger opp fire ark på tavla, og nummererer arkene fra en til fire. Jeg har med tusjer i mange farger. Jeg introduserer økten slik: *I dette rommet finnes det mye fantasi. Jeg lurar på hva som skjer om vi kombinerer alle de fantasifulle hjernene i dette rommet. Det må jo bli til en fantastisk historie som ingen før har hørt eller lest.*

Så fortsetter jeg med å beskrive hvordan vi skal bygge opp historien: *På det første arket skal vi starte historien. Her kommer vi til å bli kjent med personen historien skal handle om. Vi kommer også til å bli kjent med stedet som historien starter på, og det vanlige livet som personen lever.*

På ark nummer to kommer det til å skje noe uvanlig – noe som kommer til å bli vanskelig eller hindrer personen i å få til det han eller hun vil. På ark nummer tre kommer dette til å bli enda vanskeligere. Vi kommer til å lure på om det går greit i det hele tatt for personen vår. Nå er historien på sitt aller mest spennende. På ark nummer fire kommer alt til å løse seg på en eller annen måte, og historien slutter.

Innledning: Karakteren og stedet skapes

Jeg tegner en sirkel på det første arket, og sier *Det var en gang en ...* Jeg ser spørrende på barna. *Prinsesse*, svarer et barn raskt. *En prinsesse, ja*, sier jeg med engasjement i stemmen. Jeg spør om detaljer som hår og klær, samtidig som jeg tegner på arket, slik at sirkelen blir et menneske. Det blir en kjole med lilla striper, og barna diskuterer om det er en pyjamas eller en fangedrakt. *Hva heter prinsessa*, spør jeg. *Gulltopp*, svarer et barn. *Kjenner vi noen som heter Gulltopp? For da må vi finne et annet navn*, sier jeg. Ja, barna kjenner en prinsesse som heter Gulltopp, så da blir de enige om at Kamilla er et bedre navn.

Introduksjon av konflikt/utfordring/hindring

Nå flytter jeg meg over til ark nummer to, og sier: *En morgen når prinsesse Kamilla våkner, hører hun en ganske merkelig lyd. Hvordan høres den ut?* Et barn lager en lang lyd: *Oooooæææoooo*. Andre barn hiver seg på med onde latterlyder, før et barn konkluderer: *Det er nok en tyv*. Et annet barn

utvider med at tyven satt på en hest, og et tredje barn utvider med at hesten var stjålet. Jeg trekker inn alle disse ideene og sier: *Da Kamilla våknet, kunne hun høre en lyd som var sånn* (jeg lager hestetramp med tunga), *og så hørte hun noen som sa «Ha, ha»*, sier jeg, og peker på barnet som kom med ideen om den mistenkelige latteren. *Kamilla tenkte «Hjelp, hva er det her for en lyd. Hva er det som skjer?»*, sier jeg med Kamilla-stemmen. *For hun visste jo ikke da at det var en tyv. Så Kamilla kikket ut gjennom døra. Hva kunne hun se?* spør jeg. Barna beskriver tyvens utseende: Tyven er en mann med blått hår og hanekam-sveis, han kommer ridende mot Kamillas hus på den stjalne hesten, med en sekk i hånden. Barna kommer med navneforslag og ender opp med at tyven heter Slemme-tyv. *Før Kamilla visste ordet av det, så puttet tyven henne oppi sekken*, sier jeg og viser med svingende armbevegelse at jeg putter noe oppi en sekk og snører igjen. Jeg tegner tyven på hesten og en sekk med prinsesse Kamilla oppi.

Jeg lager klikkelyder med tunga slik at det høres ut som en hest som går, og sier: *Tyven red av gårde med Kamilla. Hvor skulle han hen?* Barna er enige om at tyven skal ta med seg Kamilla hjem, og vi definerer tyvens hjem. Hjemme er Slemme-huset, og her bor det en hel røverbande. *Når de kommer inn i Slemme-huset, tar Slemme-tyv ned sekken, og oppi der er jo prinsesse Kamilla*, sier jeg, og mimer at tyven tar av seg sekken og setter den fra seg på gulvet. *Kamilla blir jo heilt forskrekka når hun plutselig ser at hun er kommet inn i Slemme-hus. Slemme-tyv og de andre røverne står og kikker ned på prinsesse Kamilla*, sier jeg og mimer at tyvene kikker oppi sekken. *Da plutselig sier en røver: «Eh, vi må jo ...»* Jeg stopper midt i setningen og ser spørrende på barna. *Hva sier han? «Kutte ho opp. Vi må jo kutte ho opp»*, sier et barn med energisk stemme.

Plutselig ringer en telefon i barnehagen, og den inspirerer meg til å trekke inn en telefonsamtale i historien. Jeg holder opp en imaginær telefon mot øret og sier med bestemt stemme: *«Hallo, dette er fra Store-slemmesenter. Har dere fått inn noen prinsesser i dag?»* Jeg holder for det imaginære røret, mens jeg hvisker til barna: *Hadde de fått inn noen prinsesser?* Barnet med kutte-ideen sier: *Og så sa han at de skulle kutte ho opp og ta ho med til Store-slemmesenteret.*

Opptrapping og forverring av konflikt/utfordring/hindring

Hva skal de bruke en oppkuttet prinsesse til? Hvorfor vil de kutte henne opp? spør jeg. *De skal bruke henne til løvemat*, svarer et barn. Barna forteller at tyvene har ei kresen løve som kun spiser oppkuttete prinsesser. *Mens tyvene lurer på hvordan de skal kutte opp prinsessen, hører de en lyd på utsiden og kikker ut gjennom vinduet*, sier jeg. *Hva ser tyvene?* Barna er enige om at det står et helt politikorps på utsiden, og at tyvene diskuterer ulike fluktmuligheter.

Da tenkte Kamilla: «Nå må jeg tenke lure tanker, for jeg kan jo ikke bli med tyvene og bli gitt til en løve!» «Og nå står politiet nede på bakken og de ser ikke at vi forsvinner», sier jeg med fortvilet Kamilla-stemme. *Hva skal hun gjøre?*

Barna foreslår mange ulike muligheter: *Hun kan jo klatre opp på taket. Prinsessa kan jo løpe ut døra, mens tyvene løper ut pipa. Men de holder jo prinsessa – de har henne jo oppi en pose. Hun har med ei sak, så hun kan klippe hull i posen og rømme. Når tyvene skal gå, så er det politi på taket, i vinduene og i døra. Og så løper Kamilla ut, og så er det en hest utenfor, og så hopper hun oppå hesten og rir av gårde. Det var en heis som var høyt, høyt opp i Slemme-hus. Så hoppet hun ned. Og faktisk da føyk den heisen kjemperaskt.*

Jeg hører på alle ideene og sier med engasjement i stemmen: *Kamilla lå inne i den sekken der* (peker på illustrasjonen), *og tyvene var kommet seg opp på taket. Så tok hun den lille saksa og klippet et lite hull i sekken, så kikket hun ut*, sier jeg og mimer situasjonen. *Så pilte Kamilla ut døra til politiet. Og røverne – de klatret opp på taket, og rømte av gårde til Slemme-senter*, sier jeg. Jeg mimer at jeg holder en ropert foran munnen og sier med politisentral-stemme: *«Røvere, dere må komme ut. Røvere, dere må komme ut.» Politiet sto utenfor huset her*, sier jeg og tegner Slemme-hus.

Men Kamilla sier til politiet «Men politi! Røverne har rømt til et sted som heter Slemme-senter, for å gi prinsesser som mat til en løve», sier jeg og fortsetter med et regigrep: *Nå kommer det store: For Kamilla må hjelpe politiet og finne ut hvor Slemme-senter er hen. Der er det sikkert mange prinsesser som venter på å bli løvemat, er det ikke? Nå må vi tegne et kart*

som viser veien til Slemme-senteret. Barna kaster ut veibeskrivelser mens jeg tegner et kart: Ti skritt fram og så ett til høyre, ned en lang bakke, og så en sving til venstre, opp en bakke og litt til venstre igjen. Veibeskrivelsene fører tilbake til Slemme-huset, og barna blir enige om at Slemme-senter ligger i kjelleren til Slemme-hus. Hva kan Kamilla og politiet se når de kommer ned i kjelleren? spør jeg. Barna svarer nesten i kor: LØVA!, og så utvider de bildet: Prinsessene er inni løveburet. De prøver å komme seg ut, men det er ingen vei ut. Det er gitter over alt! Og så er løva på vei til å spise dem.

Løsning: Avslutning

Barna foreslår ulike måter Kamilla og politiet kan lage en felle for løva på. Det viser seg at det er et hull i gulvet inni buret. Kamilla lokker og lurer løva, slik at løva detter ned i hullet. Deretter viser Kamilla prinsessene ut i politibilen.

Men vet du hva? De har noen flere de skal fange. De skal ikke bare befri prinsessene. Det er jo en hel haug med røvere inni det Slemme-senteret. Hvor er de hen? spør jeg. Barna sier at tyvene har fest i matsalen, hvor de feirer at de har fanget så mange prinsesser. Nå kommer flere barn med ideer fortløpende, uten at jeg har stilt et spørsmål: Der var det et bur oppi taket, med et tau som man kunne dra ned, sånn at de ble fanget. Vi snakker om situasjonen. Så drar alle i tauet ..., jeg lager noen sekunders stillhet før jeg sier med høy lyd: BANG! Gitteret smeller i gulvet – og alle røverne er fanget.

Jeg tegner politistasjonen og en fengselscelle, og sier med en streng Kamilla-stemme: «Alle sammen! Inn i det buret der». Skal vi slenge inn løva også? spør jeg og ser på barna med et lurt blikk. JA, svarer barna med seier i stemmen.

Nå sier politiet: «Kjære prinsesse Kamilla. Kan du komme fram og stå på denne krakken? Du har gjort en formidabel innsats med å fange alle de slemme tyvene. For ikke å snakke om løva! Nå vil vi gi deg denne politimedaljen. Du skal fra nå av være «Prinsesse-politi-Kamilla», sier jeg med stolt, myndig politistemme. Og alle klappet for Kamilla! Snipp, snapp, snute, så var eventyret ute, sier jeg til slutt. Barna ler.

Fortelle

Jeg avslutter prosessen med å fortelle hele historien. En historie man har vært med på å skape, glemmes ikke så lett. Å gjenfortelle historien går også greit når man har støttearkene fra prosessen å skue til. Avhengig av forutsetninger og alder, kan også barna gå sammen i grupper og gjenfortelle historien. Da kan elevene fortelle om hver sin fase av historien. Her blir det viktig å gjøre oppmerksom på at man gjerne har sin egen oppfatning om hva som er viktige detaljer å inkludere. Elevene må derfor ikke avbryte hverandre, selv om de opplever at noen trekker fram andre ting enn de selv synes er viktig.

Analyse av skaperprosessen

Jeg skal her se analytisk på historieskapingsprosessen ved å undersøke dramaturgi, improvisasjon og virkemidler, med fokus på hva som skaper opplevelsen av flyt og samskaping. Vi kan snakke om improvisasjonsflyt og dramaturgisk flyt. For improvisasjonsflytens del vil det være viktig å lytte, akseptere og bygge videre på hverandres ideer, og vurdere når og på hvilken måte man som lærer skal bidra med ideer, slik at blokkeringer ikke skaper motstand og brudd. Dramaturgisk flyt avhenger også av at man har en bevissthet om historiens oppbygning, slik at man kan skape gode overganger mellom de ulike fasene. Man må vurdere når det passer å stille spørsmål som driver historien framover, og hvilke svar som vil bidra til handlingsutvikling og som man dermed kan bygge videre på.

Dramaturgi

I starten introduserer jeg framgangsmåten og historiens faser for barna. De kan følge historiens oppbygning ved å se hvilket ark vi befinner oss på. Det at jeg flytter meg fysisk fra ark til ark, bidrar til at fortellingens dramaturgi og våre oppgaver i hver fase blir tydeliggjort. Når prosessen er i gang, stiller jeg spørsmål hyppig for å drive handlingen framover og åpne muligheter for å la historien gå i ulike retninger. Spørsmålene jeg stiller er åpne, men avgrensede. Jeg skaper overganger, for eksempel fra å definere karakterer innledningsvis og over til igangsetting av handling. Jeg skriver noen få stikkord, og illustrerer det som skjer med enkle strektegninger. Når jeg illustrerer på arkene, får barna

anledning til å tenke og ta inn historien. Dette skaper små pusterom, uten at bruddene blir for langvarige slik at vi mister flyten i historien.

I den første delen av historien skapes hovedkarakteren, og vi definerer og skildrer stedet der historien starter. Det normale livet for hovedkarakteren må etableres, før det unormale og uventede oppstår og blir en kontrast og overraskende vending i historiens andre del.

I historiens tredje del forsterkes og forverres utfordringene som hovedpersonen står overfor. Et barn introduserer at tyvene planlegger å kutte opp prinsessa. Dette er en handling som vil avslutte historien og ta livet av hovedkarakteren. Når jeg spør hva tyvene skal bruke en oppkuttet prinsesse til, er det for å hjelpe barna til å se på historien utenfra, slik at de kan se mer helhetlig på historien. Svarene følger jeg opp ved å be barna om å tenke på Kamillas vegne, for å finne ut hvordan hun kan unngå å bli kuttet opp og føret til ei løve. Vi holder oss i den tredje delen av historien lenge nok til at utfordringen får tid til å utvikle seg mot et høydepunkt, der hovedpersonen Kamilla står ansikt til ansikt med løva som vil spise prinsesser.

I historiens fjerde del innfører jeg ikke nye elementer, men henter opp igjen tidligere tråder, slik at historien henger fint sammen. Når Kamilla har reddet prinsessene og uskadeliggjort løva, kan historien være ferdig, men for å hente opp løse tråder, foreslår jeg at barna også må finne en løsning slik at Kamilla fanger tyvene. Avslutningsvis runder vi av historien ved at Kamilla får medalje for innsatsen, slik at vi får en slags avspenning. Når vi er ferdige med historien, ler barna, og det kan tolkes som en kombinasjon av lettelse, avspenning og kanskje en følelse av seier ved at hovedkarakteren, som barna identifiserer seg med, framstår som helten.

Jeg avslutter historieskapsprosessen med å fortelle hele historien, uten avbrudd, med flyt og innlevelse. Dette blir også en slags oppsummering av historien, hvor jeg tar bort detaljer som viste seg å være mindre viktig.

Improvisasjon, fantasi og kreativitet

Spørsmålene jeg stiller til barna underveis, bygger på tidligere handling i historien, og de skaper framdrift. Barna gir mange handlingsmuligheter gjennom sine svar, de diskuterer og resonnerer, slik at vi gjennom dialog tenker sammen og utvider hverandres ideer. I starten introduserer jeg at Kamilla hørte en merkelig lyd. Barna definerer lyden, resonnerer seg fram til hva lyden skyldes, og bygger

videre på hverandres innspill rundt lyden. Jeg følger samtalen som oppstår mellom barna, og velger blant forslagene, slik at vi får framdrift i historien. Jeg passer også på at vi ikke innfører for mange elementer.

Noen av spørsmålene vil innby til å tenke, og jeg gir barna tid til det, for eksempel når jeg ber dem om å tenke høyt på vegne av Kamilla for å finne ut hvordan hun kan unnsnippe tyvene. Barna tar også initiativ til å utvide en handling, for eksempel når de beskriver hvordan Kamilla kan fange tyvene. Slik går improvisasjonsbevegelsen fram og tilbake – barna inspirerer meg, de inspirerer hverandre og jeg inspirerer dem.

På et tidspunkt i prosessen introduserte et av barna en handling som ville avslutte historien – den ville føre til at hovedkarakteren ble drept. Jeg vil ikke blokkere noen ideer, men her trenger vi å åpne opp flere muligheter, slik at vi beholder hovedkarakteren i live. Jeg velger derfor å spørre om tyvenes motivasjon – hva skal de bruke oppkuttete prinsesser til? Svarene leder oss til en forverring av utfordringen. Å akseptere den litt brutale ideen var sentralt for den videre utviklingen av historien.

Da barna i starten foreslo at hovedkarakteren skulle hete Gulltopp, inspirert av en prinsesse fra et eventyr, valgte jeg å stoppe opp litt for å finne et navn vi ikke kjenner fra før. Å velge et kjent navn kan føre til at vi reproducerer et eventyr vi allerede kjenner, eller det kan hindre oss i å tenke nytt. Når barna introduserer ei kresen løve som bor sammen med røverne, er det lett å assosiere til løva i «Kardemomme by». Men her brukes løva på en ny måte for å forsterke utfordringen. Med andre ord kombinerer og skaper vi nye handlinger med utspring i tidligere erfaringer, slik Vygotskij beskriver en kreativ handling.

Å improvisere handler om å utforske impulser som oppstår, og å være til stede i øyeblikket. Midt i prosessen ringte en telefon inne på avdelingen. Dette inspirerte meg til å trekke inn en telefonsamtale i historien, ved å spille at vi fikk en oppringing fra ledelsen på Slemme-senteret. Jeg må hele tiden lytte og vurdere når jeg skal bidra inn i historien, og når jeg skal avvente og la barna fabulere. Vi vet ikke hvor historien ender, men vi er trygge på at gjennom å akseptere og bygge videre på hverandres ideer, kommer vi til å finne løsninger underveis. Det uforutsigbare og risikofylte som kjennetegner leken, driver også spenningen i skaperprosessen. Vi tør å slippe kontrollen og våger å være til stede i nået.

Både Csíkszentmihályi og Gadamer beskriver en uanstrengt bevegelse der man opplever at handling utløser ny handling, uten motstand. For at vi skal

komme i flyt og føle at historien «skaper seg selv», uten målstyring og retningsstyring, må jeg være bevisst på å legge til rette for at samskaping skal skje. Når vi ikke har planlagt, men lar oss rive med av de retningene historien tar, kan vi få en følelse av at historien lever sitt eget liv.

Virkemidler

Å fortelle en historie er noe annet enn å forklare hva som skjedde. Når jeg forteller historien til slutt, skaper jeg levende bilder slik at publikum får en indre forestilling av historien, karakterene, stedene og hendelsene, nesten som i en film. De dramatiske virkemidlene er sentrale i arbeidet med formidlingen. Gjennom *skildringene* beskriver jeg hva publikum kan se, lukte, høre og føle, for å levendegjøre steder, karakterer, objekter, situasjoner, følelser, energier og stemninger. Jeg kan også legge til skildringer som manglet eller kunne vært utdypet i skapelsesfasen. Gjennom å bruke *kroppen* på ulike måter, gir jeg liv til både prinsesse Kamilla, tyvene og politiet, og jeg forsterker handlingen både ved å mime og bruke rommet og ting jeg har rundt meg.

Å skape *kontraster* i karakterene bidrar til å skape spenning og dynamikk i fortellingen, for eksempel når politiet opptrer usikre og er avhengige av den modige Kamilla. Gjennom kroppsspråk og stemme lar jeg karakterene gjennomgå en utvikling: Kamilla går fra å være usikker til å bli modig, og tyvene går fra å være tøffe til å bli redde. Jeg veksler mellom å fortelle og å la handlingen utspille seg gjennom replikkutvekslinger mellom karakterene. Jeg bruker *stemmen* for å gi uttrykk for stemninger og følelser, for eksempel når Kamilla blir fanget. Jeg varierer *tempo* for å skape en dynamisk fortelling. *Pauser* og *stillhet* brukes for å la publikum få tid til å danne seg indre bilder. Noen ganger forteller jeg i raskt tempo for å understreke energien og stemningen, og andre ganger forteller jeg sakte, mens jeg beskriver alt rundt meg på en nærmest filmatisk måte. *Kontraster* og *variasjon* i stemmebruk bidrar til å levendegjøre fortellingen.

Læringsutbytte

Å arbeide med kollektiv historieskaping kan styrke fellesskapet i klassen. Når man skaper historien helt fra bunnen av, og alle får reelle muligheter til å bidra, skapes en unik felles forståelse og eierskap, som har en verdi i seg selv. Det er en engasjerende, meningsfylt og motiverende skaperprosess der vi glemmer tid og sted

fordi vi blir oppslukt av prosessen – vi kommer i flyt. Arbeid med historieskaping kan også styrke barns tekstforståelse, deres forståelse av narrative funksjoner og struktur, og ikke minst deres muntlige ferdigheter og muntlig kommunikasjon.

Muntlighet som grunnleggende ferdighet i LK20

Muntlig kommunikasjon er et av kjerneelementene i norskfaget. I LK20 framheves det blant annet at elevene skal få positive opplevelser med å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til hverandre og bygge på andres innspill. De skal kunne presentere og fortelle foran et publikum, både spontant og i planlagte situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Muntlige ferdigheter i norskfaget innebærer å kunne lytte, fortelle og samtale (op.cit., s. 4).

Gjennom arbeidet med kollektiv historieskaping får elevene trening i å lytte. I improvisasjonssammenheng innebærer det både å se, høre, sanse og tolke. Å se kan blant annet være å lese det nonverbale kroppsspråket, å høre kan kobles til det verbale språket og lyder, å sanse kan være å fornemme gjennom sanseapparatet, og å tolke kan handle om å lytte til det som ikke blir sagt, forsøke å begripe andres bidrag og bygge videre på innspillene.

I denne prosessen utvikler elevene fortellerkompetanse ved at de opplever og bruker dramaturgi, improvisasjon og virkemidler i praksis. De blir kjent med fantasiåpnere og hvordan man gir detaljriksomhet til historien. Å samtale er en form for improvisasjon og krever kompetanse i å lytte, akseptere og bygge videre på andres utspill. I en samtale kan man ikke på forhånd bestemme seg for hvordan den skal utvikle seg – man må være til stede med et oppmerksomt nærvær. Når samtalen har som mål å åpne opp fantasien, kan man utforske og skape nye tanker og fabuleringer i fellesskap. Tanker og språk utvikles i aktiv samhandling med andre (Vygotskij, 2001, s. 197–198). Gjennom samskaping utvides og skapes nye erfaringer, tanker og språk. Samskaping fører også til at elevene kan skape nye kreative handlinger, med utgangspunkt i både egne og andres tidligere erfaringer, slik Vygotskij (1995, s. 16) definerer kreativitet.

De lekne elementene i arbeidet med kollektiv historieskaping

Kollektiv historieskaping har mange likhetstrekk med leken, og er derfor særlig egnet for å ivareta leken bedre i skolen. Huizinga påpeker at lek først og fremst

baserer seg på frivillighet, og at den er lystbetont (Huizinga, 1954, s. 8). Selv om skaperprosessen er en del av undervisningen, er det frivillig å bidra – metoden baserer seg på elevenes initiativ og medvirkning. Min erfaring er at elevene opplever skaperprosessen som morsom og spennende.

Slik *improvisasjon* anvendes i denne skaperprosessen, kan det særlig sammenlignes med dramatisk lek (rollelek). Når barns dramatiske lek flyter godt, samspiller de, og de aksepterer og bygger videre på hverandres ideer (Nordbø, 2021, s. 69). I den dramatiske leken skaper og dikter barna opp karakterer, steder, handlinger og konflikter samtidig som disse utspiller seg (Åm, 1989, s. 20). På samme måte utvikles historien ved at innspillene fra barna veves sammen og bygges ut gjennom improvisasjon.

Det uforutsigbare og utforskning av *det ukjente*, som er et kjennetegn ved leken, kan sammenlignes med å dra ut på en reise, uten kart, for så å senke en diger krok ned i en forhekset sjø, som Johnstone bruker som metaforer i avsnittet om historiens dramaturgi. Videre har denne metoden *det spontane* og *det øyeblikksbaserte* til felles med leken, noe som gir en tilstedeværende energi.

Huizinga framhever *felleskapet* som oppstår i leken og mellom deltakerne i leken. Leken kan gi en opplevelse av å være sammen om noe viktig, noe som bare tilhører deltakerne, og som står i kontrast til verden utenfor (Huizinga, 1955, s. 12). I prosessen med å skape historien går lærer og elever inn i en boble – en følelse av å være til stede med hele seg, samtidig som man er i et fellesskap. Man blir sugd inn i fiksjonen og kan stenge alt annet ute. Dette har klare likhetstrekk med den totale involveringen som kjennetegner opplevelsen av *flyt* (Csíkszentmihályi, 2014, s. 136–137). I lek bruker barn mange *dramatiske virkemidler* både i skaperprosessen og formidlingen, men sannsynligvis uten å være klar over det. *Humor* og det absurde, som gjerne kjennetegner leken, blir også framtrepende i historien som skapes. Når *fantasien* får fritt spillerom, blir det gjerne humoristiske og litt absurde resultater.

I både lek og historieskaping vil barn skape *indre bilder* for å se for seg situasjoner, karakterer, stemninger og rom. Mens de i leken tar i bruk bevegelser og sanser, vil de gjennom historieskaping bruke språket for å skape uttrykket.

Parallellene mellom kollektiv historieskaping og lek kan føre til at elevene opplever arbeidsmetoden som meningsfull, ettersom den har en form og elementer som barna kan kjenne igjen fra egen lek. Elevene tar initiativ, og deltakelsen er styrende for prosessen, slik at premisene for det dialogbaserte

i undervisningen blir oppfylt. Metoden gir unike muligheter for samskaping, og elevene kan påvirke og oppleve seg som betydningsfulle bidragsyttere. Å arbeide i fellesskap kan også føre til at elevene selv blir i stand til å skape spennende historier der handlingen får utvikle seg slik at det oppstår en dybde og kompleksitet i historien. Gjennom å arbeide med kreative og skapende arbeidsformer kan elevene i stor grad bruke hele seg, ved å sette sammen tidligere erfaringer på nye måter. Etersom læreren leder og strukturerer de ulike fasene, vil alle elevene kunne delta, uavhengig av sine forutsetninger.

Tips til læreren

For å skape historien må læreren løsrive seg fra tenkning om pedagogiske mål under selve prosessen, og våge å være i øyeblikket, uten å ta kontrollen og styre historiens utvikling. Dette betyr ikke at læreren slipper ansvaret for historiens oppbygning eller ansvaret som leder. Læreren må ha et dobbelt perspektiv: Man må være åpen og spørrende og la historien ta de retninger den vil, samtidig som elevene ledes gjennom historiens ulike dramaturgiske faser.

Læreren må lytte til alle forslag, uten å dømme eller blokkere. Da vil elevene våge å slippe seg mer løs enn om de risikerer å bli avfeid. Læreren velger hvilke svar som skal brukes i historien, og kan dermed enkelt velge bort upassende forslag, uten å sette noen elever i dårlig lys. Min erfaring er at de upassende forslagene ofte kommer fordi barna vil sjekke min reaksjon på dem, og dette avtar når de ikke får noen reaksjon.

Når elevene tillates å være kreative, kan det virke kaotisk, men barnas innspill må snarere ses på som kreativ myldring enn uttrykk for kaos i klasserommet. Når jeg arbeider med metoden sammen med en liten gruppe barn, ønsker jeg at de skal føle seg frie til å svare når ideen dukker opp, uten å rekke opp hånden. Samtidig kan man argumentere for at alle elever har større sjanse til å komme til orde når hånden skal rekkes opp før man kommer med innspill.

Når jeg har arbeidet med metoden i skolen, har jeg erfart at kreativiteten gjerne kan medføre mye lyd, men lyd som kommer av engasjement, er ikke støy. Jeg har også erfart at urolige elever engasjerer seg veldig i prosessen, kanskje grunnet metodens fokus på spontanitet, assosiasjoner og nyskaping.

Litteratur

- Csikszentmihályi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihályi*. Springer Netherlands.
- Dahlsveen, H. (2008). *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst*. Universitetsforlaget.
- Frost, A. & Yarrow, R. (2016). *Improvisation in drama, theatre and performance: History, practice, theory* (3. utg.). Palgrave Macmillian.
- Fønnebø, B. (2022). *Kunstneriske bevegelser i barnehagen: De yngstes formgiving, bildeskaping og verksteder* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk forlag.
- Gadamer, H.-G. (2012/1960). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, overs.). Pax forlag.
- Gladsø, S., Gjervan, E.K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: Forestillinger om teater*. Universitetsforlaget.
- Horn, G. (2005). *Alene med publikum: Fortellerkunst og teater for én aktør*. Tell Forlag.
- Huizinga, J. (1954). *Homo ludens: A study of play-element in culture*. The Beacon Press.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: Skriftlig og muntlig* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Johnstone, K. (1999). *Impro for storytellers* (2. utg.). Faber and Faber Limited.
- Johnstone, K. (1987). *Improvisation og teater*. Hans Reitzels forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Mjanger, R. (2019). Kan du fortelle en historie der vi er med? Å utvikle improvisatorisk og samskapende fortellerkompetanse. I I.-L. Møen & E. Thoresen (red.), *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen* (s. 117–130). Fagbokforlaget.
- Nordbø, B. (2021). *Når fiksjonen møter institusjonen: En kvalitativ studie av fem-åringers muligheter for å oppleve flyt i dramatisk lek i barnehagen*. Masteravhandling. Universitetet i Agder.
- Nordtømme, S. (2010). Perspektiver på læring i barnehagen. I H.D. Hogsnes (red.), *Barnehagens læringsliv* (s. 15–27). Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos forlag.
- Vygotskij, L.S. (2001/1986). *Tenkning og tale* (T. Bielenberg & M.T. Roster, overs.). Gyldendal akademisk forlag.
- Wiseth, H. (2015). Kunstneriske prosesser for og med barn. I I.-L. Møen & E. Thoresen (red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 175–190). Fagbokforlaget.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Universitetsforlaget.