

Barns medvirkning i dramapedagogisk arbeid

Av Tina Hjellup

Kandidatnummer: 109

Linje: Hovedmodell

Fordypning: Drama og lek

Veiledere: Sonja Kibsgaard og Barbro Djupvik

Innhold

1.0 Innledning.....	2
2.0 Teori.....	4
2.1 Barnesyn – fra objekt til subjekt.....	4
2.2 Begreper.....	5
2.3 Barneperspektivet.....	6
2.4 Lek.....	7
2.5 Improvisasjon i drama.....	8
2.6 Kommunikasjon.....	9
2.7 Balansegang.....	10
2.8 «Voksne vet best».....	11
2.9 Syn på drama og læring.....	11
2.10 Dramaforløp.....	12
3.0 Metode.....	14
3.1 Hva er metode?.....	14
3.2 Kvantitative metoder.....	14
3.3 Kvalitative metoder.....	15
3.4 Objektivitet.....	17
3.5 Metodekritikk.....	18
3.6 Forskningsetikk.....	19
4.0 Funn og drøfting.....	20
4.1 «Lærer-i-rolle»: det vi gjorde.....	20
4.2 Voksenrollen og improvisasjon.....	22
4.3 Voksenrollen og læring.....	23
4.4 Voksenperspektivet og barneperspektivet.....	26
5.0 Oppsummerende tanker.....	29
6.0 Kildehenvisninger.....	31
7.0 Vedlegg.....	34

1.0 Innledning

I denne oppgaven har jeg valgt og utforske barns medvirkning i dramapedagogisk arbeid. Jeg og min medstudent hadde et dramaprojekt i praksis som gikk over 2 uker sammen med barn i alderen 3-4 år. En av dagene deltok også praksisveileder i prosjektet. Jeg og min medstudent observerte i noen uker før vi planla prosjektet og så at mange av barna var interessert i krokodiller. Rett som det var lekte de med krokodillehånddukker og lagde krokodillelyder. I tillegg så vi at barna var veldig opptatte av solbriller, de hadde på seg solbriller nesten daglig i barnehagen. Med bakgrunn i dette lagde vi en historie om en krokodille som likte å sole seg og hadde solbriller. I tillegg lot vi oss inspirere av en bok hvor det var tre apekatter. Vi brukte formen i eventyret «bukkene Bruse» som utgangspunkt. Dette var fordi vi ville bruke en form som var kjent for barna, som kunne gjøre at de lettere husket eventyret. Vi ville at barnas interesser og initiativ skulle være gjennomsyrende for hele prosjektet vårt. Kristiansen (2011) skriver at uttrykkene barn kommer med i leken forteller noe om dem og hva de er interessert i. Det er viktig at man tar det de er interessert i på alvor, for å fremme barnets subjektivitet i barnehagen (Kristiansen, 2011, s. 196) og da også i dramapedagogisk arbeid. Kristiansen (2011) uttrykker at disse interessene kan være med på å utvikle innholdet i barnehagen (Kristiansen, 2011, s. 196). Dette er i samsvar med rammeplanen hvor det står at «Barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen» (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 33).

Jeg valgte dette temaet fordi barns medvirkning nå er en del av det rådende synet på barn. Det handler om at barna blir sett på subjekter helt fra de er født (Bae, 2007, s. 2). I rammeplanen står det at «Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring» (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 16). Barns rett til medvirkning ble et krav i rammeplanen fra 2006. Barnehagebarn har fått en rettighet til å uttrykke sin mening i forhold til barnehagehverdagen og de skal aktivt få være med på å skape sin egen hverdag.

FNs barnekonvensjon ble innført i norsk lov i 2003. I 2005 reviderte Stortinget barnehageloven, hvor det ble vedtatt en ny beslutning. Denne beslutningen ble gyldig fra 1. januar 2006 og lyder slik (Bae, 2006, s. 7):

§ 3. Barns rett til medvirkning

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet. (Barnehageloven, 2013, § 3)

Barn skal være medaktører i alle sider i barnehagen, og da også i dramapedagogisk arbeid. Dette handler ikke bare om hvilket syn en har på barn, men også om hvilket syn en har på drama: Om det er det lekne og estetiske ved drama som er vektlagt eller drama som et middel for læring. Drama og lek henger nært sammen. Barn er naturlig lekne og improviserende og da er det også viktig at vi voksne er det i en dramaprosess. I tillegg til at vi forstår lekens egenverdi og anerkjenner barns initiativ og opplevelser.

De største utfordringene i prosjektet vårt observerte jeg og opplevde i siste uka av prosjektet. Derfor er det den siste uka jeg vil ta opp i drøftingsdelen. Jeg har erfart og sett at det er utfordrende og skape en balansegang mellom barns styring og den voksnes styring. På bakgrunn av de utfordringene jeg møtte og observerte i prosjektet i forhold til barns medvirkning kom jeg fram til følgende problemstilling.

Hvordan legge til rette for at barns uttrykk både verbalt og kroppslig ivaretas i dramapedagogisk arbeid med barnehagebarn?

Det dramapedagogiske arbeidet vi gjennomførte i barnehagen er inspirert av prosessdrama. I boka Barn-teater-drama beskriver Østern (2010) hva prosessdrama er. Hun bruker «lærer» når hun beskriver den voksne, men jeg velger å bruke pedagog som jeg synes er mer dekkende for rollen den voksne har i barnehagen. Hun henviser til O'Neill som ser prosessdrama som en sjanger innen improvisasjon (Østern, 2010, s. 10). Hun skriver at det er vesentlig at pedagogen er åpen for barnas ideer. Man skal ikke tro at sine egne ideer er de beste. Hun skriver at man skal løfte frem det barna bidrar med, bekrefte og forstørre ideene deres (Østern, 2010, s. 10). Sæbø (2011) skriver blant annet dette om lederrollen i prosessdrama: «Eftersom elevarnas möjligheter i processdramat skapas genom lärarens strukturering av improvisationsuppgifter och tillämpning av lärarrollspel, ställer genren stora krav på lärarens improvisationsförmåga och kreativitet liksom på hennes kunskapssyn och uppfattning om lärande.» (Sæbø, 2011, s. 107).

Jeg valgte å la meg inspirere av et prosessdrama fordi det legger vekt på improvisasjon som en viktig del og det vektlegges at man skal støtte opp om barnas ideer. Dessuten er det et

videre begrep enn det et dramaforløp er, fordi Østern (2010) skriver at prosessdrama kan utvikle seg til et dramaforløp som går over tid hvor pedagogen kan ha ulike roller (Østern, 2010, s. 10). Jeg vil gå litt mer inn på å definere hva prosessdrama er i teoridelen og jeg vil også forklare hva et dramaforløp er.

I denne oppgaven vil jeg først redegjøre for relevant teori. Det finnes mye relevant teori på dette området og det er mye som er viktig å få med, derfor er min teoridel ganske lang. Jeg anser dette som vesentlig for å ha et solid teoretisk grunnlag før selve drøftingen. I tillegg til at temaet jeg har valgt er stort og har mange ulike sider. Etter å ha redegjort for teorien, vil jeg redegjøre for hvilke metoder jeg har brukt, for deretter å drøfte observasjoner hvor jeg supplerer med deler av et intervju jeg gjorde i praksis. I min problemstilling er det underforstått at det er voksenrollen som er i fokus. Derfor er det voksenrollen jeg vil drøfte i forhold til barns medvirkning. Til slutt vil jeg samle det jeg har funnet ut gjennom oppgaven som en avsluttende del. Dette vil ikke være en konklusjon, men heller en oppsummering på bakgrunn av de refleksjoner jeg har gjort meg.

2.0 Teori

2.1 Barnesyn – fra objekt til subjekt

I det postmoderne samfunn råder nå et syn på barn som likeverdige og selvstendige mennesker med egne rettigheter (Glaser, 2008, s. 122). De skal ses på som fullgode som de er nå, de skal ses på som «human beings» ikke «human becomings», som noe som skal bli noe en gang, noe uferdig (Bae, 2007, s. 3). «Barn har flyttet seg fra objektstatus – som offer for andres handling og vilje, for å sitere Ola Stavseng – til en posisjon som subjekt og en instans med egen vilje og selvstendighet.» (Glaser, 2008, s. 126).

Ut fra de forutsetningene barnet har kommunikativt, står de i en aktiv relasjon til omgivelsene rundt (Bae, 2007, s. 5). Barnet har fått en egen plass og verdi i sosial sammenheng og de har fått rettigheter i likhet med voksne (Glaser, 2008, s. 126). Tholin (2007) skriver at «Det er essensielt at barn betraktes som aktive og meningsskapende, og at barns intensjoner, meninger og opplevelser er i sentrum for deres læring.» (Tholin, 2007, s. 161).

2.2 Begreper

2.2.1 Medvirkning – «å virke med»

Medvirkning er et vidt begrep. Medbestemmelse er et ord som kan likne på medvirkning, i store norske leksikon står det at det betyr «deltakelse i avgjørelser som angår ens egen situasjon» (Medbestemmelse, 2013). Bae (2006) skriver at medvirkning kan omhandle mer enn dette. Hun skriver imidlertid også at hvis man har en vid forståelse for begrepet, kan dette lett gjøre at det blir litt fjernt og lite forpliktende i praksis (Bae, 2006, s. 8). Bae (2006) bryter opp ordet og skriver om at «med» handler om at man er ikke er alene, men at man er i lag med noen. Og at virkning peker på at man influerer på det man deltar i. Man har altså en innflytelse, men sammen med noen, man bærer ikke alt ansvaret alene (Bae, 2006, s. 8). Dette vises det også til i Ot. prp. nr. 72 (2004–2005) pkt. 6.2.4. «Barn skal ha rett til å bli hørt, men de voksne har ansvaret. Barna skal ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta.» (Om lov om barnehager, 2004-2005, 6.2.4). Forholdet er asymmetrisk, den voksne har et annet ansvar enn barnet (Askland, 2006, s. 35).

2.2.2 «Prosessdrama»

Østern (2010) beskriver prosessdrama som episodisk, ulineært, hvor fokuset er rettet på betydningsfulle situasjoner som man utvikler. Østern (2010) skriver at man i prosessdrama blir tilskuer til det man utfører og at man som pedagog er inn og ut av fiksjon (Østern, 2010, s. 10). Dette er også noe barn gjør i sin lek. Larsen (1997) skriver at barn pendler mellom å være i rolle og å være seg selv og at dette er viktig for at leken skal gå fremover (Larsen, 1997, s. 39) Østern (2010) henviser til O'Neill som mener det er viktig at man skaper en fiksjon, altså en ramme for det hele (Østern, 2010, s. 10). Hun viser også til O'Neill ved at hun skriver at det er viktig at man har en tekst å gå ut fra, en «fortekst» til det som man skaper. Denne teksten er det som setter motivasjonen og dramaet i gang. I prosessdrama skal man ta seg god tid og bearbeide detaljer (Østern, 2010, s. 11). I prosessdrama bruker man teaterets formspråk og de som deltar kan gå inn i ulike rollefunksjoner, for eksempel scenograf eller tilskuer. Men man prøver ikke å etterlikne profesjonelle aktører. Man prøver å skape betydningsfulle handlinger i dramatisk form (Østern, 2010, s. 12). Jeg har valgt og presentere disse teoriene fordi jeg opplever at Østern og O'Neill vektlegger det dramatiske i sin definisjon.

2.3 Barneperspektivet

Bae (2007) viser til Akerø som mener at å ivareta barns ytringsfrihet handler om å ha en bevissthet omkring egen holdning og om å ha en oppriktig interesse i å forstå andres betraktningssmåte (Bae, 2007, s.8). Dette med å forstå et barns perspektiv handler om hvordan barnet opplever verden. Dette er noe Moen (2011) problematiserer. Hun skriver at det barn har noen fellestrekk, men at barn som voksne også er ulike og ser dermed verden gjennom ulike øyne. (Moen, 2011, s. 67) Moen (2011) skriver videre at det ikke går an å ta den andres perspektiv hundre prosent, men det man kan gjøre er å forsøke å forstå barnet som best vi kan. Dette kan gjøre at den voksne får mer tak i barnets tanker og opplevelser og dermed skape grunnlag for at barnet får innvirkning over sitt eget liv (Moen, 2011, s. 67). Aspeli(1996) tar utgangspunkt i noe Bae skriver der hun spør om fokusområdet skal være vår opplevelse av barns initiativ, eller om vi skal anerkjenne det barna opplever (Aspeli, 1996, s. 46). «Å arbeide med barn handler i stor grad om selvpoppdragelse, det vil si å innrømme at barnet faktisk har noe å si meg, altså å lytte – leve meg inn i tanker barnet har tenkt.» (Aspeli, 1996, s. 46). Larsen (1997) tar utgangspunkt i Åm og Buytendijk og skriver at barn i større grad har en patisk holdning til omgivelsene enn voksne. De blir lettere grepet og barn kan lettere la seg lede enn voksne. Et barn er spontant og fysisk. Disse egenskapene kan føre barnet inn i leken (Larsen, 1997, s. 43). I forhold til dramaarbeid er det viktig å kunne lage nye situasjoner som man kan prøve ut og hvis en ikke klarer å la seg bli grepet kan dette gjøre at en ikke klarer å være 100 % deltakende i drama (Larsen, 1997, s. 43). Guss (2003) skriver at vi ikke vet nok om hva å delta på barns premisser vil si (Guss, 2003, s. 86). Hun skriver så: «Det er min erfaring at barnas premisser er estetiske, og at utforskningen og eksperimenteringen i lekprosessen ligner kunstprosessen i teater.» (Guss, 2003, s. 86-87). Guss (2003) skriver at vi voksne tenker på en måte som ikke samsvarer med barnas lek. Vi har en annen logikk og tenker lineært. For barn er det ikke bestandig gangen i en fortelling som er interessant, det kan for eksempel være at det er et spesielt tema som opptar barnet. Guss (2003) skriver at formen vi skal bruke bør være åpen, slik at man kan utforske og prøve seg frem, som samsvarer med barnas egen lek. Vi må prøve å følge barnelogikken og dynamikken som barn gir i egne dramatiske forløp, når vi er i estetisk samspill med dem (Guss, 2003, s. 102).

2.4 Lek

«Leken har en *estetisk* form och det är i hög grad känslan som påverkar dess förlopp, och förvandlingen, överdriften, krympningen är typiska drag – precis som i fantasiprocessen (...).» (Lindqvist, 2010, s. 27).

Olofsson (1993) skriver at det å ha evnen til å forandre den virkelige verden til noe annet, er å leke. I leken kan alt omformes. Det er de indre forestillingene som har overtaket over de ytre betingelsene (Olofsson, 1993, s. 17-18). Dette gjelder også for dramaprosesser og Kibsgaard (2012) skriver at «Hvis voksne ikke klarer å forestille seg at en kopp kan være en båt, ligger de dårlig an til å skape frydefulle dramaer sammen med barna.» (Kibsgaard, 2012, s. 19).

Lindqvist (2010) skriver om at barn ikke har en bevissthet om hva det de skal uttrykke i leken. Det er ikke sånn at barn tenker først, for så å leke. Lindqvist (2010) viser til Rasmussen som skriver at fantasi, språk, tanke og det kroppslige uttrykket skjer parallelt når barn leker. (Lindqvist, 2010, 26).

Øksnes og Steinsholt (2003) ser på leken som en form for improvisasjon, her og nå. De går bort fra dette synet om at leken er en forberedelse til barnets senere liv (Øksnes og Steinsholt, 2003, s. 56-57). De skriver om at alt fokuset på utvikling i forhold til leken, viser at barnets mest sentrale egenskap handler om at de ikke er voksne. Også spør de seg om dette egentlig er noe å hige etter? (Øksnes og Steinsholt, 2003, s. 64). Øksnes og Steinsholt (2003) skriver:

Vi vil ta opp hansken og si: Det eneste barnet «lærer» i leken er å leke og improvisere mer. Og det er nettopp det å ikke vite hvor leken fører hen som gjør det morsomt å leke: Som gjør det morsomt å fortsette å leke! (Steinsholt og Øksnes, 2003, s. 66).

Øksnes og Steinsholt (2003) skriver at leken er viktig for barnet her og nå, og at vi i kulturen vår kanskje har vært for fokusert på barnets utvikling. De skriver at pedagogene har vært for mye fokusert på det som hender bortenfor øyeblikket (Øksnes og Steinsholt, 2003, s. 63).

Hovik (2011) skriver at pedagogisk tilrettelagt lek kan bli lek som gagnar andre formål enn leken (Hovik, 2011, s. 4).

Øksnes og Steinsholt (2003) skriver at det som er viktig i forhold til lek, er at man er åpen nok til å la seg føre med inn i leken. De skriver hvis en skal være fullstendig deltakende i leken, så må man ikke konstant være fokusert på å styre hvor leken skal gå. Å delta fullt og helt i leken handler om at man blir lekt av leken (Øksnes og Steinsholt, 2003, s. 60). Hovik (2011) tar

utgangspunkt i Gadamer og skriver at i lek og kunst er det leken som er sentrum, man må la seg rive med og her også kommer det frem at leken leker med barnet. Hun skriver at man i kunst og lek må glemme seg selv og sin egen rasjonalitet (Hovik, 2011, s. 6)

Øksnes og Steinsholt (2003) sammenlikner barns lek med jazzmusikk, hvor komposisjon og utførelsen skjer på samme tid, og man vet ikke hvilken retning dette kommer til å ta. Den har ikke noen bestemt mål med tanke på utvikling og den er ikke lineær (Steinsholt og Øksnes, 2003, s. 61). Om en jazzmusiker prøver å forme en ny idè, vil de andre musikerne prøve å støtte denne musikeren ved å spille med. Dette handler om at musikerne støtter hverandre til å utvikle nye ideer i jazzen, slik som barna gjør det i leken sin (Øksnes og Steinsholt, 2003, s. 62). Hovik (2011) skriver på bakgrunn av Dutch at «Det er først i det øyeblikket det improviseres at den frie leken oppstår, og den oppstår på en måte av seg selv i det de uforutsette handlingene skjer.» (Hovik, 2011, s. 10).

2.5 Improvisasjon i drama

Lek og drama er her og nå. Det er umulig å planlegge hva som skal skje akkurat nå, og en bør heller ikke prøve å gjøre det. En kan aldri forutsi innspill fra barna, og mister en evnen til å ta imot innspill, mister en kjernen i lek og drama. Det som driver barnas lek framover, er nettopp deres evne til å kaste ut forslag. Blir forslagene grepet, vil leken utvikle seg. (Larsen, 1997, s. 42).

Sitatet overfor viser at det er uhyre viktig å kunne improvisere når man skal lede en dramaprosess. Backas og Sarling (1994) presenterer ulike teorier i forhold til hva improvisasjon er. Jeg støtter meg til Morkens teori om begrepet. Morken skriver blant annet at å improvisere handler om at man dikter opp, mens man spiller. «Orden styrs av impulser och infall och ingenting är rätt eller fel» (Backas og Sarling, 1994, s. 4). Morken mener videre at spillet skal være troverdig og at man må lytte til hverandre og ha respekt for det som blir sagt. Man skal samarbeide om å utvikle det som skjer. I improvisasjon bruker man kroppen, språket og fantasien (Backas og Sarling, 1994, s. 4).

Johnstone er en viktig mann innenfor improvisasjon. Backas og Sarling (1994) tar også utgangspunkt i hans teorier. Johnstone mener at man kan utvikle sin spontanitet gjennom å improvisere. Han anser dette med å være spontan som en viktig egenskap. Å være spontan innebærer at man har en åpenhet for egne og andres ideer. Man skal akseptere de impulsene som en selv og den andre får, ikke blokkere (Backas og Sarling, 1994, s. 23). Sverdrup og Myrstad (2011) skriver at når man improviserer og sier «ja» til den andres utspill, vil dette

handle om anerkjennelse. I improvisasjonssammenheng vil et «ja» oppfølges med et «og», det handler om at man utvikler det som er uttrykt (Sverdrup og Myrstad, 2011, s. 156).

Thorkildsen (2011) skriver at hvis en ikke er åpen, begynner man å rette søkelyset mot å finne noen ideer som er bedre eller ideer som er mer i overensstemmelse med egen indre forestilling om hvor leken skal lede en. Thorkildsen (2011) viser til Guss som sier at barna kan bli opptatt av helt andre sider av leken enn det vi på forhånd ser for oss (Thorkildsen, 2011, s. 114-115). «De får en impuls, eller impulsen styrer dem mot noe i øyeblikket.» (Thorkildsen, 2011, s. 115). Pape og Pape (2011) mener at det kan være utfordrende for oss voksne at barn er improviserende (Pape og Pape, 2011, s. 172).

Kibsgaard (2012) skriver at den voksne må være improviserende, at hun må ta imot barns innspill og skape en form ut av dette hvor det er mulighetene som står i fokus. En slik form vil vekke barnas ideer og føre til at barna blir motiverte for å være med å skape (Kibsgaard, 2012, s. 20).

2.6 Kommunikasjon

I store norske leksikon står det denne definisjonen av kommunikasjon «(til kommunisere), utveksling av menings- eller betydningsinnhold mellom individer og grupper ved hjelp av et felles system av symboler. Kommunikasjon kan være verbal eller ikke-verbal, og omfatter også kroppsuttrykk, såkalt kroppsspråk.» (Kommunikasjon, 2013)

Men hvordan skaper man en god kommunikasjon mellom barn og voksne? Hernes, Os og Selmer-Olsen (2010) skriver at god kommunikasjon handler om at voksne er sensitive ovenfor barnas signaler og responderer på disse, og at voksne klarer å ta utgangspunkt i og følge opp initiativene fra barna. De skriver også at det som er grunnleggende for kommunikasjon er at begge parter er deltakende (Hernes, Os og Selmer-Olsen, 2010, s. 41).

Bae (2007) skriver om at det å bruke “å uttrykke seg” er et velegnet uttrykk med tanke på barns medvirkning, fordi da er det ikke bare det verbale som er vektlagt. Det er viktig at man som voksen er lyttende, tolkende og observant i forhold til det barna uttrykker i handling og i det ikke-verbale språket de har. Bare sånn kan man vise respekt for barnets følelser og hensikter (Bae, 2007, s.8-9).

2.6.1 Å være lyttende

Barnet står i et avhengighetsforhold til den voksne, hvor den voksne har stor definisjonsmakt. Barnet er avhengig av å bli anerkjent (Bae, 1992, s.37). Å anerkjenne handler om måten vi ser og lytter til barnet på (Askland, 2006, s. 35). Dette med å være lyttende er noe Torsteinson (2011) skriver om. Hun skriver om at lytting innebærer noe mer enn å bare høre. «Det handler om å ta i bruk alle sanser for å la seg berøre av den andre, og å lytte til kropp og tanke så vel som ordene» (Torsteinson, 2011, s. 171-172). Det handler om at man setter pris på forskjelligheter og andre perspektiver. Hvordan man som voksen møter barnets uttrykk, kan enten begrense eller støtte barnets sjanser til å lære, utforske og være medskapende (Torsteinson, 2011, s. 172). Holmgren-Lind (2011) skriver at det er like viktig å lytte som å fortelle i forhold til dramapedagogisk ledelse. «Genom at lyssna och berättas skapar pedagogen och barnen fiktiva rum för händelser och för gestalter at agera i. Språk, rätt att uttrycka sig och drama skapas av barn och dramapedagoger tillsammans.» (Holmgren-Lind, 2011, s. 83)

2.7 Balansegang

Bae (2009) bruker begrepene «romslige» og «trange» mønstre for å beskrive interaksjonsmønstre som står i motsetning til hverandre. Romslige mønstre handler om at man bekrefter barns erfaringsverden og at man støtter barns livsutfoldelse, mens trange mønstre fører til at barnehagelæreren har masse kontroll og er begrensende i forhold til det å bekrefte barnets opplevelsesverden (Bae, 2009, s. 14). Et sitat fra Aspeli om mellomrommet som metafor kan beskrive dette forholdet:

Mellomrommet er det enestående rommet mellom mennesker. Hvis jeg som voksen okkuperer mellomrommet med fastlagte planer og ferdige svar, lukkes det. Åpnes mellomrommet, kan voksen og barn både tilføre egne og hente andres bidrag ut av dette rommet i trå med sin egen virkelighetsforståelse og virkelighetsopplevelse. (Aspeli, 1996, s. 33).

Når man skal gjennomføre et dramaopplegg så handler det om å skape en balansegang mellom å ha mye og lite kontroll. Larsen (1997) skriver at mye struktur fører til et opplegg der den voksnes planer og innspill blir ivaretatt, mens lite struktur kan føre til kaos. Da vil en aldri komme fram til et mål, og det er kanskje de mest fremtredende barna som tar styringa (Larsen, 1997, s. 44). Holmgren-Lind (2011) skriver at det handler om at den voksne må skifte mellom egen kontroll og barnets selvkontroll. En må som pedagog gjøre bevisste valg

med tanke på denne kontrollen. Man må stille seg spørsmål om hvorfor og hvor mye en behøver å styre prosessen og hvilke pedagogiske følger det kan få (Holmgren-Lind, 2011, s. 86-87).

2.8 «Voksne vet best»

Eide og Winger (2006) viser til Johansson som skriver at vi voksne innerst inne kanskje mener at vi vet bedre enn barnet, at vi hører på barna men at det er vi som har helhetsoversikten og kan ta de mest rasjonelle valgene (Eide og Winger, 2006, s. 44). Aspeli (1996) gir et eksempel på en dramasamling han har observert som kan illustrere dette. Det er en dramatisering hvor et tre er en viktig del av dramatiseringen og på forhånd tenker den voksne ut hvordan treet kan lages. Når de er i gang spør hun barna om hvordan de kan lage treet. Barna kommer med mange forslag og er ivrige. Jeg vil sitere svaret hun gav barna: «Kjempefint, sa hun, - men tror dere ikke det blir like fint hvis i setter mange stoler oppå hverandre?» (Aspeli, 1996, s. 44). Sæbø (2011) skriver også noe om dette, i forhold til når man er lærer-i-rolle. Det hun har skrevet er rettet mot skolen, men jeg tenker også at dette kan være aktuelt i barnehagen. Sæbø (2011) skriver at det er et problem hvis den voksne gir barna et åpent spørsmål, men forventer et svar som barna ikke har grunnlag for å vite av (Sæbø, 2011, s. 107-108). Åberg (2006) skriver at læring ikke handler om at den voksne skal stille spørsmål som styrer barnet til å svare det som er rett (Åberg, 2006, s. 60). I dette eksemplet jeg har nevnt ovenfor finnes det vel heller ikke noe rett svar! Sæther (2011) tar utgangspunkt i Sæther og Aalberg og skriver at «Viser førskolelæreren at det ikke finnes fasit for de estetiske valgene, viser vedkommende også for barna at det er lov å prøve seg fram.» (Sæther, 2011, s. 80).

2.9 Syn på drama og læring

Braanaas skriver om Heathcote og Bolton i forhold til drama og læring. Braanaas (2008) viser til Wagners teori i forhold til læring. Denne dekker også det Heathcote mener om læring. Denne teorien handler om at læringen skal være holdningsendrende og gi ny erkjennelse. I tillegg må læringen berøre barna (Braanaas, 2008, s. 259) Heathcote ser også på drama som et middel for å lære noe, hun er opptatt av at drama kan benyttes i andre fagområder (Braanaas, 2008, s. 263). Braanaas (2008) skriver også om at Bolton er opptatt av at drama skal være holdningsendrende (Braanaas, 2008, s. 267). I forhold til disse synene på drama skriver Braanaas (2008) følgende «Heathcotes og Boltons drama, så finstilt det enn er kan redusere en

kunstnerisk aktivitet til et pedagogisk verktøy. Drama legitimeres hovedsakelig gjennom sin funksjon i andre fag.» (Braanaas, 2008, s. 278) Braanaas spør deretter om dette var hensikten og om ikke drama kunne være noe eget? (Braanaas, 2008, s. 278)

Larsen (1997) har mer fokus på lekens egenverdi i arbeid med drama. At den er her og nå, frivillig og frydefull. Uansett om vi voksne har tilrettelagt aktiviteter eller har målsetninger for barna, så opplever de erkjennelse og en ny bevissthet gjennom leken (Larsen, 1997, s. 37). Hun stiller seg kritisk i forhold til lekens nytteverdi. Hun skriver at det er bra om en ser lek som sentralt for å lære, men at det i et dramaforløp er barnas egen lek og regelverk som skal være fremtredende. Den voksne kan være igangsetter for lek, men barna må få rom til at leken får utvikle seg, uten å være bundet av de voksnes struktur og målsettinger (Larsen, 1997, s. 38). Guss (2003) skriver at for mye målstyring i barns dramatiske lek, kan begrense eller fjerne barnets erkjennelse (Guss, 2003, s. 87). Guss (2003) viser til at læring og utvikling blir biprodukter av og på grunn av den estetiske formen som barna selv har satt i gang, ikke på bakgrunn av mål (Guss, 2003, s. 87). Hun skriver at vi skal oppleve sammen med barna, se den estetiske kompetansen de har, i stedet for å prøve å tilføre dem kompetanse de ikke har. (Guss, 2003, s. 88).

2.10 Dramaforløp

Larsen (1997) skriver at Bolton og Heathcote har i stor grad vært med på å påvirke på hvordan man gjennomfører et dramaforløp. Hun viser til Bolton som mener at et dramaforløp brukes for å skape en innsikt, man skal lære noe av det. For eksempel om teaterspråket eller et tema. Larsen (1997) ser på dramaforløp som en «en måte å strukturere drama på». Selv om arbeidsmåten er strukturert, bør det gis rom for forslag og innspill fra barna, samt deres egen lek (Larsen, 1997, s.28).

Heggstad (1998) beskriver også hva et dramaforløp er. Hun skriver at å ha et startpunkt som engasjerer de som deltar er viktig. Dette er noe en bør sette høyt. «Startpunkt handler om engasjement, motivasjon og interaksjon knyttet inn mot en innholdsside og en forside som har sammenheng.» (Heggstad, 1998, s. 68). Hun skriver at et dramaforløp ikke er en historie fra A til Å. Den foregår i sekvenser og blir ofte brutt opp flere steder. Et dramaforløp har ulike faser hvor man bruker ulike måter å arbeide på, for eksempel ved samtaler, fiksjonsbrudd, perspektivbytte osv. (Heggstad, 1998, s. 79). Et dramaforløp handler om at man har et gitt materiale som man arbeider ut fra (Heggstad, 1998, s. 66). Hun skriver at den fordypningen og innsikten et dramaforløp gir på ulike måter, er en stor del av grunnen til at en

bruker det. Det er ulike faser i et dramaforløp, hvor man spiller, forhandler og reflekterer utenfor fiksjonen. Man utforsker en sak på ulike måter. Man bruker ulike aktiviteter og fremgangsmåter på samme sak, normalt over en lengre tidsperiode. Men et dramaforløp kan også bare foregå i løpet av en økt (Heggstad, 1998, s. 67).

2.10.1 Lærer-i-rolle

Denne metoden ble hovedsakelig utviklet av Heathcote, men også Bolton har også vært med på å utvikle metoden (Heggstad, 1998, s. 79). Lærer-i-rolle handler om at læreren er i en rolle sammen med elevene (Braanaas, 2008, s.261). Jeg vil bruke pedagog og barn, når jeg skriver videre, siden jeg retter meg mot barnehagen og ikke skolen. Som jeg tidligere har vært inne på, ser Heathcote og Bolton på det å få innsikt og forståelse som viktige mål i dramaarbeidet (Larsen, 1997, s. 52). Heggstad skriver følgende om lærer-i-rolle:

En ønsker at barna skal finne ut noe gjennom spillet, at de skal tenke og handle i de forskjellige situasjonene de møter, foreta noen valg og få ny innsikt på ulike plan.
Barna skal utfordres både følelsesmessig og intellektuelt (Heggstad, 1998, s. 90).

Heathcote bruker brudd i improvisasjonene, dette for at barna skal få tenkt over opplevelsene. For å gjøre dette beveger man seg inn og ut av fiksjonen og det er i denne brytningen at barna lærer, i følge Heathcote (Braanaas, 2008, s. 262-263). Guss (2003) er kritisk til det organiserte arbeidet med refleksjon i «lærer-i-rolle»-metoden. Hun skriver at dette kan virke unaturlig og påtvunget for barnehagebarn (Guss, 2003, s. 102).

Heggstad (1998) oppsummerer metoden ut fra eksempler. Hun viser blant annet til at pedagogen må ha gjort gode forberedelser og at en skal improvisere innenfor de gitte rammene og være åpen for barnas initiativ (Heggstad, 1998, s. 88). Sæbø (1998) skriver at spillet kan gå en helt annen vei enn man først antok (Sæbø, 1998, s.125). Man må også ifølge Sæbø (1998) gi barna åpne spørsmål, som ikke har en fasit. Pedagogen må behandle alle svar og innspill likeverdig (Sæbø, 1998, s. 128-129). Det er viktig at pedagogen oppmuntrer barna til å komme med ulike ideer (Sæbø, 1998, s. 129).

Heggstad (1998) skriver at en som lærer-i-rolle må tror på fiksjonen selv, for at barna også skal gjøre det (Heggstad, 1998, s. 88) og at det er viktig som lærer-i-rolle å vite rollen og holdningen en skal ha (Heggstad, 1998, s. 88) Larsen (1993) skriver om ulike roller med ulik status. Her presenterer hun blant annet «den hjelpeløse». Det er en rolle hvor man er den som ikke vet og trenger hjelp (Larsen, 1993, s. 58) «Barna blir betydningsfulle når pedagogen tar

denne rollen. De får en annen posisjon enn de har til vanlig, det er de som har svarene.» (Larsen, 1993, s. 58). Hun skriver at det er viktig å ha erfaring med drama for å kunne bruke denne rollen (Larsen, 1993, s.59).

Om det kun er pedagogen som er i rolle og barna er seg selv, så kaller Sæbø (1998) dette «møte med en rollefigur.» Det som er det viktige da er dialogen mellom rollefiguren og barna og barnas opplevelse av rollefiguren (Sæbø, 1998, s. 114). Barna kan også være i en fiktiv situasjon hvor både de og pedagogen er seg selv. Her er problemet og alternativene man har for å løse problemet nok motivasjon for å få opp barnas engasjement. Sæbø (1998) skriver at dette er noe Bolton kaller for «problemløsningsdrama» (Sæbø, 1998, s. 126). Hun skriver at spill som bygger på et problem er den enkleste formen for lærer-i-rolle, ofte har man en grov ramme som man improviserer i (Sæbø, 1998, s.126). De voksne tar på seg roller og barna løser problemene (Sæbø, 2010, s. 179). Sæbø (1998) skriver at improvisasjon er en forutsetning for at lærer-i-rolle skal fungere (Sæbø, 1998, s. 89).

3.0 Metode

3.1 Hva er metode?

En metode kan sees på som et verktøy man bruker for å få økt kunnskap innenfor et område og for få besvart spørsmål. «Metodene dreier seg om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon.» (Larsen, 2007, s. 17). Jeg vil nå vise forskjellen på kvantitative og kvalitative metoder.

3.2 Kvantitative metoder

I kvantitative metoder er de innsamlede dataene målbare (Dalland, 2012, s. 112). Et sitat som beskriver denne metoden er: «Det som teller, er det som kan telles» (Løkken og Søbstad, 2006, s. 34). Man har mange informanter og man går i bredden av det man undersøker (Larsen, 2007, s. 24). Resultatet av en slik er kvantitativ metode er altså tall (Larsen, 2007, s. 22). Ofte tester man ut hypoteser for å finne ut gyldigheten av teorier (Larsen, 2007, s. 22). Man prøver å få fram en forklaring (Dalland, 2012, s. 113) og forsøker å generalisere noe ut fra undersøkelsen (Løkken og Søbstad, 2006, s. 34).

3.3 Kvalitative metoder

I kvalitative metoder har man en helhetsorientert tilnærming i forhold til det som man undersøker (Løkken og Søbstad, 2996, s. 35). Man prøver man å få fram en forståelse. Målet her er å få tak i opplevelse og mening som ikke kan måles (Dalland, 2012, s. 112-113). Man prøver å få en dypere innsikt i adferden hos mennesker og man forsøker å forstå hensikter og motiver. Det handler om at man prøver å finne de logiske årsakene som ligger bak det vi undersøker (Løkken og Søbstad, 2006, s. 36) Man har få informanter og man går i dybden på det man undersøker (Larsen, 2007, s. 24). En prøver å få en helhetsforståelse av det tema man utforsker (Larsen, 2007, s. 22). Dataene forteller oss noe om de ikke-målbare egenskapene til personene som er med i undersøkelsen (Larsen, 2007, s. 22).

Jeg tok utgangspunkt i kvalitative metoder i mitt prosjekt. Grunnen til dette er fordi min hensikt med dette prosjektet er å søke etter en dypere forståelse i forhold til menneskelig atferd, jeg søker ikke etter å finne en forklaring eller en «fasit» på noe. Jeg vil verken bekrefte eller avkrefte noe, men jeg vil utvide min forståelse med bakgrunn i en problemstilling som søker etter et «hvordan». Dette er i samsvar med et hermeneutisk utgangspunkt, ved at jeg søker en etter en forståelse. Dalland (2012) viser til Thurèn, Patel og Davidson og skriver at «Hermeneutikken er humanistisk orientert og forsøker å forstå grunnbetingelsene for menneskelig eksistens gjennom menneskenes handlinger, livsytringer og språk.» (Dalland, 2012, s. 57). Dalland (2012) skriver at en hermeneutisk tilnærming er vesentlig for alle som planlegger å arbeide med mennesker, fordi den handler om at man prøver å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig eksistens (Dalland, 2012, s. 58).

For å samle data har jeg brukt både observasjon og intervju, dette var fordi jeg ville skaffe meg et mer helhetlig bilde. Når man kombinerer flere metoder i den samme undersøkelsen, kalles det for metodetriangulering (Larsen, 2007, s. 27). Intervjuet jeg hadde var imidlertid bare på bakgrunn av en dramaøkt, i drøftinga har jeg også med en situasjon hvor jeg kun bruker observasjon.

3.3.1 Observasjon

Løkken og Søbstad (2006) skriver at observasjon handler om oppmerksom iakttagelse. Dette krever en våkenhet og at man får begrep om det som skjer rundt seg. Men det betyr ikke at man skal se alt, det betyr at en skal ha fokus på det en ønsker å innvinne kunnskap om. Fokus i observasjon er viktig (Løkken og Søbstad, 2006, s. 41). Jeg valgte å observere for å tilegne

meg informasjon hovedsakelig, fordi dette er en god metode for å se egen og andres praksis. Mine observasjoner var strukturert (Løkken og Søbstad, 2006, s. 49), ved at jeg visste hva jeg skulle se etter på forhånd, hva jeg spesielt skulle legge merke til i mine observasjoner. Dette var nødvendig for at jeg skulle få observasjoner som var relevante for min problemstilling. Jeg brukte både ikke-deltakende observasjon og deltakende observasjon (Larsen, 2007, s. 89) når jeg skulle samle empiri.

Jeg valgte ikke-deltakende observasjon fordi jeg da kunne skrive mens jeg observerte og derfor fikk mer detaljerte notater. Jeg brukte altså løpende protokoll. Løkken og Søbstad (2006) skriver at løpende protokoll er over en kort tidsperiode (Løkken og Søbstad, 2006, s. 55), men jeg observerte i ca. 30 minutter, fordi jeg ville ha med meg hele hendelsen, jeg ville ha et helhetsbilde av situasjonen I denne måten å observere på skal en prøve å ikke være delaktig på noe vis (Askland, 2006 s. 193) og jeg satte meg et sted hvor jeg ikke skapte så mye oppmerksomhet, men likevel var synlig.

Jeg valgte deltakende observasjon fordi jeg også ville observere meg selv og min rolle i forhold til å ivareta barns initiativ. Jeg skrev ned det som jeg opplevde og det som skjedde rett etter at jeg hadde observert for å få med meg alle inntrykk og detaljer på best mulig måte. Dette beskriver Askland (2996, s. 208) som viktig i en deltakende observasjon. Askland (2006) skriver at gjennom å delta i det en observerer kan en få med seg opplysninger og perspektiv en ikke får når en observerer med en distanse (Askland, 2006, s. 206). Dette erfarte jeg også, fordi når jeg snakket med min medstudent om det jeg hadde observert utenfra, kunne hun fortelle meg detaljer om det som hadde skjedd som jeg ikke hadde mulighet til å se eller høre når jeg ikke selv deltok i det som foregikk. Jeg har derfor også i drøftinga mi tatt med noe av det hun fortalte meg i uformelle samtaler. En uformell samtale regnes som et intervju hvor spørsmålene oppstår av seg selv, det er en fri samtale skriver Løkken og Søbstad (2006, s. 121). Den uformelle samtale er derfor også noe jeg har brukt for å samle empiri. Jeg vil nå gå over til å skrive om den mer formelle typen intervju jeg gjorde med min praksisveileder.

3.3.2 Intervju

«Et intervju er bokstavelig talt et *inter view*, en utveksling av synspunkter og erfaringer som utvikler ny kunnskap.» (Løkken og Søbstad, 2006, s. 116). Jeg valgte intervju, fordi dette kunne utfylle observasjoner jeg har gjort. Det å høre andres meninger og tanker kan være supplerende for mine opplevelser. Det kan gi meg et større helhetsbilde på det jeg skal tolke og drøfte: hva så jeg og hva ble sagt?

Jeg laget meg en intervjuguide på forhånd, hvor jeg laget en liten liste med spørsmål. Det å bruke intervjuguide er en ganske fleksibel måte å bruke intervju på, for her kan man endre rekkefølgen og stille oppfølgingsspørsmål. Å bruke intervjuguide gjør at begge parter kan vinkle samtalen ut fra egne synsvinkler (Løkken og Søbstad, 2006, s. 121). Jeg opplevde at spørsmålene mine var åpne nok til at intervjupersonen kunne komme med sine perspektiver (Se under vedlegg), hun kom med relativt lange svar på det jeg spurte om. Dette kan også ha noe med at hun var veldig interessert og engasjert i drama og hadde en del erfaring med dette fra før av.

Jeg brukte båndopptak i dette intervjuet, fordi jeg ville ha fullt fokus på den som jeg intervjuet, jeg ville være tilstede i øyeblikket og ha øyekontakt med intervjupersonen. Jeg spurte om hun ville høre spørsmålene på forhånd, før vi begynte intervjuet, men hun ville at vi skulle begynne rett på intervjuet. Jeg transkriberte hele intervjuet etterpå for å få en bedre oversikt over det som ble sagt.

3.4 Objektivitet

Man er ikke 100 % objektiv når man gjør et forskningsprosjekt. Larsen (2007) skriver at «Det er nok viktig å tenke på at bak all forskning står det mennesker som har sine erfaringer, verdier og holdninger.» (Larsen, 2007, s. 16). Hun skriver at dette påvirker hvordan problemstillingen blir formulert, hvilken tilnæringsmåte en bruker og det vil også påvirke vår tolkning av svarene vi finner. Hun skriver at en skal søke etter å være objektiv, men at det er en umulig oppgave (Larsen, 2007, s. 16). Dette er viktig å huske for deg som leser denne oppgaven, den er påvirket av min subjektivitet. I følge fenomenologien vil våre intensjoner prege bevisstheten vi har om fenomen. «Når vi oppfatter og observerer, bringer vi bestandig med oss strukturer og intensjoner, som vi bruker til å gi det vi tar inn form.» (Bae, 1996, s. 51). Det er viktig å beskrive hendelsene så eksakt som mulig, slik de er i situasjonen (Bae, 1996, s. 51). Når jeg observerte prøvde jeg i stor grad og bare skrive ned det som skjedde, uten å tolke det der og da. Men i følge en hermeneutisk tankegang så er det slik at en ikke klarer å oppfatte noe uten å fortolke det og skape en mening. Det er en uunnværlig del av all menneskelig erkjennelse (Bae, 1996, s. 51-52).

3.5 Metodekritikk

3.5.1 Reliabilitet

Jeg vil først redegjøre for hvor pålitelige de dataene jeg har samlet inn er. Dette kalles reliabilitet. Larsen (2007) skriver at det ikke er lett å sikre en høy reliabilitet i kvalitative metoder. Når jeg observerer kan jeg oppfatte og se noe annet enn om det hadde vært en annen som hadde hatt samme utgangspunkt og hun skriver også at i et intervju så kan den som intervjues påvirkes av både situasjonen og av intervjueren. Larsen (2007) skriver også at for å sikre høy reliabilitet er det viktig at man behandler informasjonen på en presis måte (Larsen, 2007, s. 81). Jeg skrev ned observasjoner underveis eller rett etter jeg hadde observert og skrev hvilken dag de var fra og hvem som gjorde/sa hva, når dette var mulig. I forhold til intervjuet tok jeg det opp på båndopptak og dermed sikret jeg at det som ble sagt, ble skrevet ned ordrett etterpå ved transkribering. Jeg sendte praksisveileder det ferdig transkriberte intervjuet for å sikre at det jeg har skrevet samsvarte med det hun sa. Jeg kuttet ikke ut noe, for eksempel småord og nøling, men tok også med dette når jeg transkriberte for å få et mest mulig nøye bilde av intervjuet. Jeg glemte å bevisst observere under intervjuet, noe som Dalland (2012) skriver er viktig for å vurdere det om blir sagt (Dalland, 2012, s. 177). Dette kan ha vært med på å senke reliabiliteten.

3.5.2 Validitet

Jeg vil nå ta for meg hvor relevant de innsamlede dataene jeg har samlet, er i forhold til problemstillinga mi. Dette kalles validitet (Larsen, 2007, s. 80). Når jeg observerte hadde jeg på meg briller som rettet seg mot medvirkning og voksenrollen. Det var det som var mitt fokus. Dette gjorde at de observasjonene jeg fikk var relevante for det jeg søkte svar på.

Men en svakhet i forhold til observasjoner av barna, var at jeg først og fremst vektla det verbale de uttrykte, på grunn av at det var barn i alderen 3-4 år. Men en må huske på at det ikke er alle barn som uttrykker seg like mye verbalt, eller er så fremtredende som andre barn. Det verbale var lettest for meg å merke, når jeg observerte en stor barnegruppe. Det kroppslige jeg observerte, var som en gruppe. Det var ikke lett å legge merke til det kroppslige uttrykket til enkeltbarn, som også kanskje hadde vært ønskelig.

Å lage en intervjuguide gjorde at det var mulighet for underspørsmål om jeg opplevde dette som nødvendig, men i intervjuet med praksisveileder fikk jeg så utfyllende og detaljerte svar

på det jeg spurte om at dette ikke var nødvendig. Jeg opplevde at jeg hadde laget så åpne spørsmål, slik at hun kunne få ta opp det hun opplevde som viktig.

Jeg har også kombinert to metoder, noe som Larsen (2007) skriver er med på å stryke både validiteten og reliabiliteten (Larsen, 2007, s. 81), fordi ved å intervju og observere får jeg flere synsvinkler av samme sak.

3.6 Forskningsetikk

I forhold til informert samtykke, så hadde jeg gitt praksisveileder god informasjon om bacheloren min og at jeg skulle hente empiri fra praksisperioden min. Jeg fortalte at jeg hadde tenkt å observere og jeg spurte henne om jeg kunne intervju henne i forhold til dette og opplyste om at jeg skulle bruke båndopptak. Jeg snakket med henne i ettertid om at jeg skulle slette båndopptaket når jeg var ferdig med det, i tillegg til at jeg som tidligere nevnt sendte henne båndopptaket, slik at det jeg har skrevet er i samsvar med det hun sa.

I forhold til observasjonene jeg gjorde, så fortalte praksisveileder at foreldrene var informert av dem om at studentene skulle observere i barnehagen, i tillegg til at de ble informert om at studenter også skriver under taushetsplikt på lik linje med de ansatte i barnehagen. Jeg opplyste medstudent og praksisveileder om at jeg skulle observere. Jeg fortalte ikke barna om at jeg observerte dem, men når jeg gjorde observasjoner hvor jeg ikke deltok selv var jeg synlig og kunne sagt hva jeg gjorde til barna om de hadde lurt på dette. Jeg ville at barna i minst grad skulle la seg påvirke av min rolle, slik at dette ikke skulle innvirke på observasjonene.

Når det kommer til konfidensialitet så har anonymisert alle navn i observasjoner og slettet båndopptaket fra intervjuet, så det skal ikke være mulig å identifisere noen av barna eller voksne som var med i dette prosjektet. Jeg bruker koder når det kommer til barna, og de voksne har jeg kalt medstudent og praksisveileder.

Etter å nå ha redegjort for metoder jeg har brukt, vil jeg nå begi meg videre ut i oppgaven ved å belyse funnene mine gjennom drøfting. Jeg har valgt å plassere funnene inn i drøftingen, for å hindre gjentakelser og for å skape en bedre oversikt.

4.0 Funn og drøfting

I praksis lot jeg og min medstudent oss inspirere av metoden lærer-i-rolle. Jeg vil derfor først beskrive hvordan vår versjon var opp mot hvordan metoden er beskrevet.

4.1 «Lærer-i-rolle»: det vi gjorde

En av dagene i prosjektuka vår, planla jeg og min medstudent en lærer-i-rolle-økt hvor krokodillen fra historien (se innledning) kom på besøk og hadde mista solkremen sin. Vi hadde gjemt en solkrem og lagt ut krokodillespor som hint om hvor solkremen kunne være. Vi tenkte egentlig at oppgaven skulle være at krokodillen hadde mista solbrillene, men en av prosjektdagene sa en jente til meg at krokodillen kunne bare ha på seg solkrem om den var solbrent. Vi valgte å følge dette initiativet. I tillegg hadde jeg observert at mange barn også var opptatt av solkrem, at de ville ha på seg dette selv når det ikke var sol. Derfor ble dette utgangspunktet vårt. Jeg observerte utenfra i denne økta og praksisveileder var der som seg selv, som en støtte for barna. Praksisveileder fikk kort info før hun ble med, hun var ikke med på planleggingsarbeidet, men fikk planene på forhånd. Det var 13 barn og et relativt stort rom denne økta foregikk i.

Vi valgte å ikke følge metoden til punkt og prikke. I vår versjon var det sånn at dert var min medstudent som var i rolle, mens barna var seg selv, noe som kan ligne på det Sæbø (1998) kaller for møte med rollefigur. Hun var hele tiden i rollen og gikk ikke inn og ut av fiksjonen. Braanaas (2008) skriver med utgangspunkt i Heathcote at det er i dette skiftet at barna lærer (Braanaas, 2008, s. 263). Men vår plan var mer at barna i stor grad skulle få styre forløpet, for vi tenkte at det lett kunne bli styrende hvis en gjorde dette. Guss (2003) skriver at dette refleksjonsarbeidet kan føles påtvingende og unaturlig for barn i barnehagen (Guss, 2003, s. 102). Vi ville dessuten være sikre på at barna klarte å holde på fiksjonen. Men samtidig er det sånn at barna er vant til å være inne og ut av rolle i egen lek (Larsen, 1997, s. 39). De er kjent med dette.

Heggstad (1998) skriver at man som voksen må tro på fiksjonen selv for at barna også skal gjøre det (Heggstad, 1998, s. 88). Vi ville at barna selv skulle få definere hvor de var når økta starta. Jeg hadde et intervju med praksisveileder hvor hun kommenterte akkurat dette.

Kan man bare «Hei, jeg er en krokodille» og komme fram eller kunne man ha presentert «Velkommen inn i...» ja, hvor er vi på en måte. Også. «hva ser dere inni her da?» Ikke sant,

så hadde man kunnet si ifra om at ungene kunne funnet det dere hadde laget. For barna så var det nok bare masse tepper, og det var spennende nok det, det var kjempespennende, men de visste ikke hvor de egentlig var hen. Hvor var de? Det er noe med det å bli dratt inni fiksjonen, før man overlater ansvaret tilbake til dem.

I ettertid har jeg tenkt på dette, at det å skape et grunnlag for barna hadde vært greit, slik at ikke rammene ble altfor vide og at de voksne da også kunne trodd mer på fiksjonen og dermed også alle barna. Heggstad (1998) argumenterer også for at en god start i et dramaforløp er viktig (Heggstad, 1998, s. 68). Ut fra uformelle samtaler med min medstudent kunne hun fortelle at det om barna trodde på fiksjonen var blandet, at et av barna var veldig i fiksjonen og spurte krokodillen om den skulle spise dem og om han likte aper osv. Noen barn kalte henne også for det ekte navnet hennes. Dette med å skape en ramme, en fiksjon er noe også O'Neill fremhever som viktig for et prosessdrama (Østern, 2010, s. 10).

Heggstad (1998) skriver at man må ha gjort gode forberedelser før en skal ha en lærer-i-rolle-økt og samtidig ha evnen til å improvisere og ha en åpenhet for barnas initiativ (Heggstad, 1998, s. 88). Vi snakket om at vi ville ta det litt på sparket for å se hva barna ville gjøre, for å på den måten være åpen for initiativ fra barna og at de skulle få styre forløpet. Vi valgte at rollen skulle ha lav status, en som trengte hjelp, for at barnas stemme og ressurser skulle være i fokus (Larsen, 1993, s. 58). Dette er en rolle som krever erfaring, sier Larsen (1993, s. 59) og det kan nok stemme, fordi det hadde nok vært vanskelig for medstudent å lede et dramaforløp i en slik lavstatusrolle uten noen form for støtte med så mange barn i et stort rom. Jeg så i mine observasjoner at det ble kaotisk nok, når de var to også. Jeg har erfart at rammefaktorer er viktig, fordi uka før delte vi opp barna i to og hadde relativt små rom og dette fungerte bedre med tanke på å ha mulighet til å se og lytte til enkeltbarnet og dermed anerkjenne barnet (Askland, 2006, s. 35).

Jeg vil begrense meg til å ta for meg empiri fra den siste uka av praksisen, som nevnt i innledningen, fordi det var her hovedsakelig jeg opplevde og observerte at det var utfordrende å ivareta barns uttrykk. Jeg synes det først og fremst er viktig å ha drøftet i forhold til utfordringer en kan møte i dramapedagogisk arbeid, fordi da kan man skape seg en bevissthet rundt dette i forhold til senere praksis.

4.2 Voksenrollen og improvisasjon

Praksisveileder hadde erfaring med metoden fra før og det ble til at praksisveileder tok det meste av styringa og det er derfor hennes rolle jeg vil diskutere i forhold til lærer-i-rolle-økta. Barna har funnet solkremen og praksisveileder samler dem for å ha en samtale om krokodillen og solkremen.

«Det er krokodillen som er solbrent»

Hun spør dem hva man kan gjøre med solkrem. Tg3.8 sier at man kan smøre dem på kinnene. Et av barna begynner å si at det var solbrent. En etter en begynte de andre barna og si at de også var solbrent. Praksisveileder sier at nå er det krokodillen som er solbrent. Hun spør om de skal hjelpe krokodillen. De begynner å smøre på solkrem på krokodillen på armene og ryggen.

I denne observasjonen ser det ut til at voksenlogikken var i konflikt med barnelogikken. Barna ville utforske med egen kropp dette med å være solbrent, mens det virket som at praksisveileder i større grad var opptatt til at vi skulle holde oss til fortellingens logikk som hun hadde sett for seg den skulle være. Guss skriver om nettopp dette at barn kan oppleve at andre ting i leken er interessant enn det den voksne har sett for seg (Thorkildsen, 2011, s. 114-115). Barna ble kanskje grepet i situasjonen (Larsen, 1997, s. 43), mens det så ut til at praksisveileder i større grad ville holde seg til det hun hadde sett for seg som logisk i dette forløpet. Men det å anerkjenne handler om å lytte til barnet, som blant annet innebærer å la seg berøre av barnet (Torsteinson, 2011, s. 171-172).

Øksnes og Steinsholt (2003) ser leken som en slags improvisasjon, og de er kritisk til at leken skal være en forberedelse til voksenlivet (Øksnes og Steinsholt, 2003, s. 56-57). Det ser her ut til at praksisveileder vil vise barna hva empati her og empati er selvsagt viktig for å fungere som voksen. Men ser vi her en pedagog som har fokus et annet sted enn i selve øyeblikket? Steinsholt og Øksnes (2003) skriver om at har vært for mye fokus på barnets utvikling heller enn at leken er viktig for barnet her og nå (Steinsholt og Øksnes, 2003, s. 63). De skriver at det er viktig å ha en åpenhet som gjør at en lar seg føre inn i leken og at fokuset ikke skal være på å styre leken (Øksnes og Steinsholt, 2003, s. 60). Det som kanskje spilte en ganske stor rolle her, var at praksisveileder bare ble kastet ut i det og at det var for mange barn i et stort rom. Som hun sier i intervjuet:

Jeg opplevde vel at rammene var litt for vide i går, så at ungene... de hadde mange spontane uttrykk, men de var ganske mange, det var en stor gruppe. Så jeg opplevde vel at det ikke gikk an å ivareta alt det de hadde lyst til å gjøre. Det kjente jeg litt på. (...). Men sånn oppsummert, så opplevde jeg vel at uttrykkene ble ivaretatt ut fra forutsetningene(...).

Hovik (2011) skriver at man må glemme seg selv og sin egen rasjonelle side i lek (Hovik, 2011, s. 6), men dette kunne nok være vanskelig når det var så mange uttrykk å ivareta og med de rammene som var. En kan se at barna selv ivaretok hverandres uttrykk, ved at de spilte videre på det et barn sa. «Jeg er solbrent, jeg er også solbrent...». Som Øksnes og Steinsholt (2003) skriver om når de sammenlikner lek med jazz: at man støtter hverandre på de nye ideene man får (Øksnes og Steinsholt, 2003, s. 62). Improvisasjon er grunnleggende i drama og lek (Larsen, 1997, s. 42) og et prosessdrama ses på som en improvisasjonssjanger av O'Neill (Østern, 2010, s. 10). Det ser ut til at barnas initiativ ble blokkert av den voksne i denne situasjonen, at det ikke var en åpenhet for barnas ideer, som Johnstone vektlegger (Backas og Sarling, 1994, s. 23). Den voksne definerer situasjonen for barna. «Nå er det krokodillen som er solbrent». Noe som vil si at det indirekte blir sagt «Du er ikke solbrent». Som Bae (1992) skriver har den voksne stor definisjonsmakt og at barnet er avhengig av å bli anerkjent (Bae, 1992, s. 37) Sverdrup og Myrstad (2011) sier om at det å si «ja» til andres initiativ handler om anerkjennelse og at man også skal følge opp med et «og» for å utvikle handlingen (Sverdrup og Myrstad, 2011, s. 114-115). Sæbø (1998) skriver at det å ha evne til å improvisere er viktig for at et lærer-i-rolle-spill skal fungere (Sæbø, 1998, s. 89). Dette kan nok denne observasjonen være et eksempel på. Hvis uttrykkene hadde blitt ivaretatt kunne kanskje dette endt opp med at barna var solbrente og kjent på denne følelsen på egen kropp. Og kanskje kunne de hjulpet hverandre da også? Tholin (2007) skriver at i det nye synet på barn, handler det om at barn skal lære ut fra egne opplevelser (Tholin, 2007, s. 161). Og Bae stiller spørsmål ved om det er vår opplevelse av barnas innspill som skal være i fokus, eller om vi skal anerkjenne barnets opplevelse? (Aspeli, 1996, s. 46).

4.3 Voksenrollen og læring

Jeg vil nå ta for meg en observasjon som var fra før barna hadde funnet solkremen. Her samler praksisveileder barna for å snakke om krokodillen som er solbrent. Her vil også

observasjonen «Nå er det krokodillen som er solbrent» komme inn som en del, fordi disse to observasjonene henger litt sammen.

«Stakkars krokodillen»

Barna drar til «det magiske rommet» ganske fort, praksisveileder sier at de må se i bananskogen først. Hun spør barna om de kan se noe solkrem. Oj4.1 sier at det lukter sol. De finner noe. Praksisveileder spør hva det er, barn som fant det forteller at det er en smørboks. Eg3.8 peker på vannhullet og sier at de kanskje kan lete der. Etter at de har lett der sier praksisveileder at de skal samles i midten av rommet. Hun sier at de må legge en plan. Eg3.8 sier at vi kan gå til «det magiske rommet.» Hun svarer han at det var et supert forlag og det kan vi gjøre etterpå. Hun retter oppmerksomheten på krokodillen, «Stakkars krokodillen som har fått så vondt, er det noe vi kan gjøre for at krokodillen skal få det bedre?» Oj4.1 stryker på krokodillen. Praksisveileder bemerker dette og sier at det var fint og spør de andre barna om de ser hva Oj4.1 gjør. Flere barn kommer bort og stryker på krokodillen. Barna vil i det «magiske rommet». Barna springer ivrig inn og roper at de har funnet spor. De gjentar «Spor! Spor! Spor!».

Jeg observerte at barna var veldig ivrige etter å lete rundt om i rommet, dette førte til stor aktivitet blant dem. Men det å gjemme en fysisk solkrem, opplevde jeg som kanskje litt begrensende i forhold til barns uttrykk. Her ser vi at praksisveileder leder barna til å gå der hun vet at solkremen ikke er, for at de ikke skal finne den med en gang. Grunnen til at vi gjemte en fysisk ting var at vi visste at barna var interesserte i skattejakt og derfor lot vi oss inspirere av dette. Sporene ble hintene barna fikk med tanke på hvor solkremen kunne være. Men samtidig kan også en skattejakt handle om at man finner noe ved hjelp av fantasien. I uformelle samtaler med medstudent sa hun at to av barna fant ting i «det magiske rommet» som de sa kunne være solkremen.

Barns uttrykk er også kroppslige (Bae, 2007, s. 8-9) og her ser det ut til at deres uttrykk ikke ble ivaretatt i nuet. Har det egentlig hatt noe å si om solkremen ble funnet tidlig i spillet? En ser jo fra observasjonen etter at solkremen ble funnet, «Det er krokodillen som er solbrent» at barna fint klarte å spille videre på den impulsen om solbrenthet de fikk fra den voksne. Hvem vet hvor spillet kunne endt og hvordan det hadde utviklet seg om disse initiativene har blitt ivaretatt? For meg som observatør hadde det vært spennende å se hvor barna kunne ført spillet hen, for og på denne måten finne ut hva det var barna synes var mest interessant med situasjonen. Solkremen som ble funnet kunne en jo bare ha sett på som en start på barnas eget

spill. En kunne kanskje ha planlagt neste dramaøkt med bakgrunn i det som kom fram der, og på denne måten ivareta barnas egne uttrykk og interesser, som er i samsvar med rammeplanen (Rammeplan for barnehagen, 211, s. 33). I et prosessdrama skal en tross alt være åpen for barnas ideer, og løfte dem frem og det skal være betydningsfulle situasjoner man utvikler (Østern, 2010, s. 10). Og er det vi som skal definere hva vi opplever som betydningsfulle situasjoner for barn eller skal de få definere det selv?

Det ser ut til at barna i denne observasjonen var ivrige etter å heller løpe rundt og lete etter solkremen enn å samles og det er jo ikke så rart, siden dette var oppgaven de fikk? Men praksisveileder ville samle barna for å snakke om dette å ha vondt og være solbrent. Jeg hadde tidligere observert at hun var opptatt av at barna skulle få en forståelse for dette i denne perioden, hun tok nemlig opp dette om å ha empati for hverandre på en samlingsstund kort tid i førveien. Men lyttet hun til barna der og da? Fordi å lytte innebærer at man lytter til hele barnet, også det kroppslige (Torsteinson, 2011, s. 171-172). Det kan se ut som om hun brukte drama som et middel for læring, i stedet for å ivareta det barna var interessert i, i situasjonen. Dette er mer samsvar med Heathcotes (Braanaas, s. 263) og Boltons syn på læring (Braanaas, 2008, s. 267), enn Guss (2003, s. 87-88) og Larsen (1997, s. 37-38) som er mer opptatt av lekens egenverdi og barns estetiske kompetanse. Bolton og Heathcote er opptatt av at drama skal være holdningsendrende og gi en ny erkjennelse (Braanaas, 2008, s. 259, 267). Praksisveileder ville nok være med på å endre barnas holdning i forhold til å spørre barna hva det er man kan gjøre når noen har det vondt. Men blir ikke da drama et «pedagogisk verktøy» som Braanaas (2008) viser til, snarere enn å være noe eget? (Braanaas, 2008, s. 278).

Her er det også interessant å trekke inn observasjonen «Det er krokodillen som er solbrent» fordi om da dette å gi ny erkjennelse er målet i en slik økt, kunne det ikke ha gitt en ny erkjennelse at barna fikk føle på det å være solbrent selv? Heathcote mener at læringen tross alt skal berøre barna (Braanaas, 2008, s. 259). Heggstad (1998) skriver at barna skal få utfordringer følelsesmessig og intellektuelt (Heggstad, 1998, s. 90) og det praksisveileder ville i «Nå er det krokodillen som er solbrent», var nok å utfordre barna følelsesmessig ved å få barna til å leve seg inn i situasjonen til krokodillen. Kanskje tenkte hun at det kun var krokodillen som skulle være solbrent, slik at barna skulle få oppleve å vise omsorg for en annen. Guss (2003) mener at vi skal se den estetiske kompetansen barna allerede har og oppleve sammen med barna (Guss, 2003, s. 88). I observasjonen «Det er krokodillen som er solbrent» kunne man nok ved å ivareta barnas initiativ om å føle på å være solbrent, fått sett deres egen estetiske kompetanse.

Larsen (1997) skriver at barna uansett opplever ny erkjennelse gjennom leken uansett mål og hvordan vi tilrettelegger det (Larsen, 1997, s. 37). Hun mener at det må gis rom for at leken må få utvikles av barna, etter at den er igangsatt av den voksne (Larsen, 1997, s. 38). Men det at det var så åpne rammer i denne økta, gjorde nok at dette ble litt vanskelig og opplevdes kaotisk. I intervjuet kommer det frem hvorfor praksisveileder tok deg av en god del av styringa.

(...) det var en stor gruppe, men at man kan ta lærdom av det og bruke lengre tid og stoppe og litt mer, ikke bare rushe det og la barna styre det hele veien, fordi det tror jeg ble litt vanskelig for de i går.

Dette hun sier her er i samsvar med definisjonen av begrepet medvirke. Barna skal ikke ha alt ansvaret alene (Bae, 2006, s. 8). Hensikten med at hun stoppet opp, var kanskje for å samle barna, slik at økten ble i fellesskap. I tillegg til at hun ville bruke mer tid som det kommer frem i intervjuet, kanskje for å gi barna en fordypning og en ny innsikt som Heggstad (1998) beskriver som viktig for et dramaforløp (Heggstad, 1998, s. 67). O'Neill skriver også at man skal bruke god tid og bearbeide detaljer i et prosessdrama (Østern, 2010, s. 11).

Her kan en også se en problemstilling i forhold til barns egen styring og den voksnes. Det kan være en vanskelig balansegang. Holmgren-Lind(2011) skriver at det handler om at en som pedagog må gjøre bevisste valg i forhold til når barna skal styre og når den voksne skal styre (Holmgren-Lind, 2011, s. 86-87). Praksisveileder sier at de må legge en plan først noe som kunne vært relevant for letinga, hun får med en gang et innspill som hun for så vidt mottar, men plutselig går hun over til å snakke om krokodillens smerte. Et barn viser med kroppen hvordan en kan gjøre dette og praksisveileder er begeistret for dette og viser frem barnet som et forbilde for de andre. Men spørsmålet er om dette er noe barnet gjør for å gjøre den voksne fornøyd? Og flere barn kommer til når den voksne gir Oj4.1 positiv respons. Kan man kalle dette for medvirkning? Fordi det er en kort prosess dette med at barna stryker krokodillen, etterpå løper barna ivrig til det «magiske rommet» som de i all hovedsak uttrykte både verbalt og kroppslig at de hadde lyst til. Er dette det Hernes, Os og Selmer-Olsen (2010) beskriver som god kommunikasjon? (Hernes, Os og Selmer-Olsen, 2010, s. 41).

4.4 Voksenperspektivet og barneperspektivet

Barna ville lete etter solbrillene til krokodillen dagen før, dette var uplanlagt for oss og det ble ikke ivaretatt der og da. Men for å følge dette initiativet videre, tok vi en leteøkt også dagen

etter, hvor både vi og barna var oss selv i en fiktiv situasjon. Dette kan defineres som en form for det Bolton kaller problemløsningsdrama (Sæbø, 1998, s. 126).

Et barn har funnet solbrillene og det er en diskusjon om hvordan vi skal få gitt solbrillene til krokodillen...

«Det går ikke an»

Vi samles og jeg spør barna hvordan vi skal få gitt krokodillen solbrillene, det kom flere forslag om bil, båt og fly. Jeg sa at dette gikk ikke, vi hadde jo ikke disse kjøretøyene og heller ikke råd. Jeg spurte om vi ikke heller kunne sende det. Da sa et barn at vi kunne sende det på et magisk teppe. Jeg bekrefter dette forslaget og finner teppet som ligger over vannhullet, vi setter oss på dette og medstudent spurte dem hvilken lyd det blir når vi flyr og laget en «voooooj» lyd, barna ble med på dette. Jeg tok ut armene mine for å vise at jeg fløy, barna gjorde det samme. Etter en stund spør jeg om vi skal se om vi finner krokodillen og barna gikk og lette og noen ropte «krokodille!». Jeg sier at det ser ikke ut som om vi finner den, kanskje vi må sende et brev, noen barn sa «Ja» men det ble så mye uro at de kom ut av det og jeg og medstudent ble enige om at vi heller satte på musikk og at de skulle få leke seg og at det skulle være fest.

Jeg hadde på forhånd sett for meg når jeg spurte barna om hvordan vi kunne gi brevet til krokodillen, at de ville si at vi kunne sende den siden krokodillen ikke var tilstede. Jeg hadde til og med en flaske tilgjengelig, hvis barna ville foreslå å sende det i en flaskepost. Boltens problemløsningsdrama handler om at man skal være i en fiktiv situasjon (Sæbø, 1998, s.126), men her ser det ut til at det kun er barna som er i den fiktive situasjonen, mens jeg tenker virkelighet. Når barna kom med forslag om bil, båt og fly, sa de dette med en sånn oppriktighet at jeg trodde de mente dette på ordentlig. Når barna kommer med et forslag om et magisk teppe går det opp for meg at barna er i leken, det er bare det at jeg ikke er det. For hva handler lek om? Jo, den handler at man kan forandre virkeligheten og at det er de indre forestillingene som styrer over de ytre (Olofsson, 1993, s. 17-18). Her leder jeg en dramaøkt, men ikke har evnen til å bruke fantasien. Som Kibsgaard (2012) sier må man som voksne ha evnen til å forestille seg at en ting kan representere noe annet for å kunne skape morsomme dramaer med barna (Kibsgaard, 2010, s. 19). For barna er dette selvfølgelig, fordi dette er noe

de hele tiden gjør i leken sin, mens man som voksen lett kan glemme dette, noe jeg gjorde der og da.

Larsen (1997) skriver om at lek og drama foregår i nuet og at det er en umulig oppgave å planlegge hva som skal skje. En kan ikke på forhånd se for seg barns innspill, det er nettopp å ta imot innspill som er det sentrale i drama og lek. Man må ta imot innspillene for at leken skal drives fremover (Larsen, 1997, s. 42) Jeg hadde på forhånd bestemt meg for at barna kom til å svare at de skulle sende solbrillene i posten. Det var selvfølgelig for meg, dermed mistet jeg evnen til å ta imot barnas innspill med min voksne tankegang. I utgangspunktet kunne dette vært en åpen problemløsning, men det ser ut til at jeg egentlig hadde løst oppgaven på forhånd for barna, og bare ventet på det rette svaret. Dette kan minne om eksemplet Aspeli (1996) kom med den voksne som hadde sett for seg hvordan et tre skulle være i en dramaøkt (Aspeli, 1996, s. 44). Sæbø (2011) problematiserer også dette, med at man gir et åpent spørsmål, men forventer et svar som barna ikke vet av (Sæbø, 2011, s. 107-108). Sæbø (1998) skriver at det er viktig at barna spørsmål som ikke har en fasit (Sæbø, 1998, s. 128-129) Jeg gav dem et relativt åpent spørsmål, hvor jeg spurte hvordan vi kunne få gitt solbrillene til krokodillen, men jeg forventet at de sa at vi kunne sende dem. Kan dette være et eksempel på det Johansson skriver om at vi voksne innerst inne mener at vi vet best? (Eide og Winger, 2006, s. 44). Jeg hadde svaret inni hodet og ventet på at barna skulle komme på det svaret jeg anså som rett. Men her er det jo barna som vet best! Det er jo de som kan leke. Barna leker hver dag og det er de som er ressurssterke her, ikke den voksne med sin rasjonelle tankegang. Sæbø (1998) skriver også at man skal gi alle innspill en likeverdig status (Sæbø, 1998, s. 128-129) Her ble det til at jeg blokkerte (Backas og Sarling, 1994, s. 23) barnas innspill til jeg fikk et svar som hørtes fiktivt ut. Jeg erobret mellomrommet, som Aspeli ville sagt (Aspeli, 1996, s. 33)

Sæther og Aalberg skriver at det er viktig at man viser for barna at det ikke finnes noe rett svar i forhold til de estetiske fagene, at det er en arena ting kan utprøves (Sæther, 2011, s. 80). Men her var det altså det motsatte som skjedde. Det er vel ikke mye som likner på definisjonen av medvirkning her. Her er det jeg som «virker», men ikke «med» barna. Det som opprinnelig skulle være et åpent spill, ble nok for åpent for meg at jeg måtte lage meg noen fasiter som vi kunne gå etter. I et problemløsningsdrama skal man ha en grov ramme (Sæbø, 1998, s. 126), men her ble nok rammen i utgangspunktet for åpen, som fikk motsatt effekt for min del, nemlig at jeg ble mindre åpen. Det som skulle være et romslig interaksjonsmønster, ble heller trangt (Bae, 2009, s.14).

Sæbø (2010) skriver at de voksne tar på seg roller i et problemløsningsdrama (Sæbø, 2010, s. 179). Når barna roper etter krokodillen kunne en av oss voksne ha tatt på oss rollen som krokodillen. Men det at rammene var så åpne og at jeg hadde sett for meg svaret, skapte en blokkering i hele meg, også for mine egne ideer. Jeg var ikke spontan som Johnstone beskriver (Backas og Sarling, 1994, s. 23). Jeg husker at jeg fikk en idé om at nå skulle en av oss ha vært krokodillen, men jeg følte ikke at dette kunne settes ut i live. I tillegg til at jeg ikke visste om barna ville trodd på det. Det var også redselen i meg som gjorde at jeg ikke gjorde det. En ser heller at jeg velger løsningen som jeg hadde sett for meg i utgangspunktet, med å sende brev. Den trygge og forutinntatte løsningen og kanskje veldig voksne og kjedelige løsningen? Barnas kroppslige uttrykk viste nok at de ikke var tilstede i øyeblikket mer på slutten av økta. Dette kan være fordi denne økta ikke ble så fri som den skulle bli og at «dramaet» stagnerte litt. Derfor tok vi en avgjørelse om at barna heller kunne få leke seg på helt egne premisser. Her lyttet vi til det barna egentlig ville der og da.

En må forberede seg godt og være åpen som Heggstad (1998) beskriver som viktig i forhold til lærer-i-rolle-metoden (Heggstad, 1998, s. 88). Men her var forberedelsene alt for lite gjennomtenkt og jeg definerte løsningen for barna på forhånd. Og minner dette om det rådende barnesynet, om barnet som subjekt?

5.0 Oppsummerende tanker

Barnesynet en har og synet en har på barn og drama spiller nok en stor rolle når det kommer til å ivareta barns uttrykk. Skal barnas opplevelse være i fokus eller skal læringen være i fokus? Og er det ikke sånn at barna lærer gjennom egne opplevelser, som Tholin (2007, s. 161) hevder? Da er det kanskje ikke slik at vi har kontroll på hva de lærer, men trenger vi å ha kontroll over det? Jeg opplever at drama i stor grad handler om å ha evnen til å være i nuet som i leken, å kunne improvisere. Å tørre å improvisere, å ikke ha kontroll. Kanskje handler det om at vi må la oss rive med snarere enn å tenke først, som barna gjør: barna leker, de tenker ikke først (Lindqvist, 2010, s. 26). Moen (2011) skriver at det er umulig å ta et barns perspektiv fullstendig, men hun skriver at man må gjøre sitt beste for å prøve å forstå barnet for at det skal få best mulig innvirkning over eget liv (Moen, 2011, s. 67). I dramapedagogisk arbeid kan man forsøke å forstå barnet med å følge barnet og dets initiativ og ikke skape en blokade. Men man bør nok ha rammefaktorer som er verken for vide eller snevre for at dette

skal la seg gjøre. Det er en balansegang som det er viktig å tenke over når man er i en dramaprosess med barn. Jeg opplever at det å ha en klar ramme er viktig, for å få et godt utgangspunkt. Man kan inspirere barna, slik at de kan inspirere oss tilbake. Som praksisveileder sa: *Det er noe med det å bli dratt inni fiksjonen, før man overlater ansvaret tilbake til dem* (Barna).

I teorien er det å se barnet som subjekt noe jeg vil etterleve, men plutselig kommer man opp i en situasjon hvor man glemmer dette viktige synet, man glemmer hva et barn er. I dramapedagogisk arbeid må vi nok prøve å glemme våre egen voksne side og heller prøve å lære av barna. La oss smitte av initiativene og inspireres av dem og deres evne til å late som. Vi må forsøke å støtte barna der de er, lytte til hele barnet! Det er krevende og det krever nok en stor porsjon med øvelse.

6.0 Kildehenvisninger

- Askland L. (2006) *Kontakt med barn*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Aspeli W. (1996) *Fortell! Fortell!* Oslo: pedagogisk forum
- Bae B. (1992) Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre, i Bae B. og Waastad J. E. (red.) *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv og relasjoner* (ss. 33-59). Oslo: Universitetsforlaget
- Bae B. (1996) *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: pedagogisk forum
- Bae, B. (2007) *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvenser.html?id=440489#>
- Bae B., Eide B. J., Winger N & Kristoffersen A. E. (2006) *Temahefte om barns medvirkning*. Bergen: Kunnskapsdepartementet
- Bae B. (2009) Barns rett til medvirkning – fallgruver og muligheter. *Første steg, 1*, 12-16. Lastet ned fra [http://www.utdanningsforbundet.no /upload/Utdanningsakademiet/Første%20steg/FS%201-09/Første%20steg%20nr%201-2009_Barns_rett.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/Første%20steg/FS%201-09/Første%20steg%20nr%201-2009_Barns_rett.pdf)
- Barnehageloven. (LOV-2005-06-17-64). (2013). Lastet ned fra <http://www.lovdatabasen.no/all/tl-20050617-064-002.html#3>
- Braanaas N. (2008) *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Dalland O. (2012) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Glaser V. (2008) Individualisering av barnet – Nye tider og nye krav, i Glaser V. og Bølstad J. (red.) *Moderne oppvekst, nye tider – nye krav* (ss. 122-133). Oslo: universitetsforlaget
- Guss (2003) *Lekens drama 1 – En artikkelsamling*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Heggstad K. M. (1998) *7 veier til drama – grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hernes L., Os. E. & Selmer-Olsen I. (2010) *Med kjærlighet til publikum*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

- Holmgren-Lind L. (2011) Dramapedagogen i førskolan. I Eva Österlind (red.) *Drama – ledarskap som spelar roll*. (ss. 81-98) Lund: Studentlitteratur
- Hovik (2011) Lek som musisk kommunikasjon. *Peripeti-tidsskrift for dramaturgiske studier*, 15, 1-14
- Kibsgaard S. (2012) Fryd ligger og venter på deg. *Drama*, 49(3), 16-21.
- Kommunikasjon (2013, 5. april) I *Store norske leksikon*. Lastet ned fra:
<http://snl.no/kommunikasjon>
- Kristiansen T. (2011) Medvirkning – uendelig vanskelig, fantastisk enkelt! I Glaser V., Moen K. H, Mørreaunet S., Søbstad F. (red.) *Barnehagens grunnsteiner – formålet med barnehagen* (ss. 188-197). Oslo: universitetsforlaget
- Larsen A. M. (1993) *DRAMA DRAMAFORLØP*. Trondheim: Dronning Mauds Minne
- Larsen A. M. (1997) *Fortellinger og dramaforløp*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Larsen A. K. (2007) *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lindqvist (2010) Drama som lek – lekens estetikk. I Helander K. (red) *Barn-teater-drama* (ss. 25-38) Stockholm: Centrum för barnkulturforskning
- Løkken og Søbstad (2006) *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: universitetsforlaget
- Medbestemmelse. (2013, 28. februar) I *Store norske leksikon*. Lastet ned fra:
<http://snl.no/medbestemmelse>
- Moen H. K. (2011) *nærmiljø og samfunn i barnehagen*. Oslo: universitetsforlaget
- Olofsson (1993) *I lekens verden*. Oslo: pedagogisk forum
- Om lov om barnehager (barnehageloven.)* (FOR-2005-8-4) (2004-2005) Lastet ned fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/20042005/otprp-nr-72-2004-2005-/6/2/4.html?id=399403>
- Pape N. P. & Pape S. (2011) Improviserende veiledning. I Liset M. S., Myrstad A., Sverdrup T. (red.) *Møter i bevegelse*. (ss. 161-174)
- Rammeplan for barnehagen* (2011) Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Sverdrup T. & Myrstad A. (2011) Improvisasjon som innstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. I Liset M. S., Myrstad A., Sverdrup T. (red.) *Møter i bevegelse*. (ss. 143-159)
- Sæbø A. B. (1998) *Drama – et kunstfag*. Oslo: Tano Aschehoug
- Sæbø A. B. (2010) *Drama i barnehagen*. Oslo: universitetsforlaget
- Sæbø A. B. (2011) Ledarrollen i processdrama. I Eva Österlind (red.) *Drama – ledarskap som spelar roll*. (ss. 99-118) Lund: Studentlitteratur
- Sæther (2011) Musikk og estetiske prosesser i barnehagen. I Bakke K., Jenssen C. & Sæbø A. B. (red.) *Kunst, kultur og kreativitet – Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (ss. 73-97) Bergen: Fagbokforlaget
- Tholin K. R. (2007) Omsorg og medvirkning – barn som medskapere av fellesskapet i barnehagen. I Moser T. & Røthle M. (red.) *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (ss.149-164). Oslo: universitetsforlaget
- Thorkildsen K. (2011) Den ville babyreisen. I Bakke K., Jenssen C. & Sæbø A. B. (red.) *Kunst, kultur og kreativitet – Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (ss. 99-126). Bergen: Fagbokforlaget
- Torsteinson H. (2011) Prosjektbasert arbeid – om barns medvirkning og kunstfaglige aktivitet i barnehagen. I Bakke K., Jenssen C. & Sæbø A. B. (red.) *Kunst, kultur og kreativitet – Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (ss. 157-176). Bergen: Fagbokforlaget
- Øksnes M. & Steinsholt K. (2003) Kunsten å fange øyeblikket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 01, 56-68. Lastet ned fra http://www.idunn.no/ts/npt/2003/0102/kunsten_a_fange_oyeblikket_-_et_essay_om_lek_som_improvisasjon
- Østern A.-L., Backas I. & Sarling I. (1994) *Dramatisk improvisasjon – Ledarens metodik och pedagogiska grundersyn*. Vasa : Pedagogiska fakulteten, Åbo akademi
- Østern A-L K. (2010) Processdrama, berättande och barns förhandling om mening. I Helander K. (red.) *Barn-teater-drama* (ss. 7-23) Stockholm: Centrum för barnkulturforskning
- Åberg A. & Taguchi H. L. (2006) Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid. Oslo: universitetsforlaget.

7.0 Vedlegg

7.1 Intervjuguide

- Følte du at barnas spontane uttrykk ble ivaretatt i denne dramametoden? Hvordan?
- Synes du dette er en god metode med tanke på å ivareta barns medvirkning? I så fall hvordan?
- Var det situasjoner hvor det var vanskelig å følge opp barnas ideer og ønsker?
- Kunne noe være gjort annerledes for å ha ivaretatt barnas uttrykk? I så fall hva?