

# Drama og barns psykososiale utvikling

---

Hvordan kan drama bidra til barns danning med fokus på psykososial utvikling?

Vebjørn Brusletten  
[kandidatnummer: 17]

Bacheloroppgave  
[BHBAC3910]

Trondheim, april 2022

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Innhold

Forside.....	1
Innhold.....	2
<b>1. Innledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 Begrunnelse for valg av tema .....	4
1.2 Relevans for barnehagelæreryrket .....	5
1.3 Begrepsavklaring og avgrensning .....	6
1.4 Disposisjon .....	6
<b>2. Teoretisk tilnærming</b> .....	<b>7</b>
2.1 Drama .....	7
2.2 Pedagogisk drama.....	8
2.3 Dramatisk lek.....	8
2.4 Voksenrollen.....	9
2.4.1 Pedagogisk skjønn .....	10
2.5 Psykososial utvikling.....	10
2.6 Danning .....	11
2.7 Drama og psykososial utvikling .....	12
<b>3. Metodisk tilnærming</b> .....	<b>13</b>
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	14
3.2 Forskningsdesign .....	14
3.2.1 Kvalitativt intervju.....	14
3.2.2 Utvalg .....	15
3.2.3 Informanter .....	15
3.2.4 Forutsetninger.....	15
3.3 Etisk og juridisk ansvar .....	16
<b>4. Resultat og drøfting</b> .....	<b>16</b>
4.1 Drama – relasjonsdannelse og medvirkning.....	16
4.2 Pedagogisk drama.....	18
4.3 Voksenrollen.....	20
4.4 Psykososialt miljø og mestring .....	22
4.5 Lærer-i-rolle.....	23
<b>5. Konklusjon</b> .....	<b>24</b>
5.1 Personlig refleksjon .....	26

<b>6. Litteraturliste</b> .....	<b>27</b>
<b>7. Vedlegg</b> .....	<b>29</b>
7.1 Samtykkeskjema .....	29
7.2 Intervjuguide.....	31

## 1. Innledning

Når vi hører om drama i barnehagen tenker vi ofte på kostymer, improvisasjon, rollespill og fantasi, men det er mye mer som ligger i dette. Drama er blant annet en prosess hvor barn får utfolde seg kreativt, bearbeide inntrykk og følelser gjennom å gå i en rolle, og utforske nye sider av verden og seg selv i kontrollerte og trygge omgivelser. Barn har en unik evne til å gå inn i roller og leve seg inn i leken. Men drama eller dramatisk lek skjer ikke av seg selv og trenger visse forutsetninger. En av disse forutsetningene er den voksnes rolle og tilnærming i møte med drama. En annen forutsetning er det fysiske miljøet, altså rom og utformingen av dette og materialer som leker og utstyr. Barn er sanselige skapninger som trenger nok plass til å uttrykke seg. Voksne skal ifølge Rammeplanen for barnehager, bidra til at barn har tilgang til rom og materialer som støtter opp om deres lekende og estetiske uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette trenger ikke bety at barnehagen skal ha en teaterscene, men at voksne skal gjøre det de kan for å tilrettelegge for gode lekearenaer der barna får uttrykt seg.

Når vi blir født entrer vi livets scene. Allerede før første åndedrag blir vi møtt med en form for forventning. Gjennom hele livet skaper vi oss en personlighet som forandrer seg ut ifra hvem vi er i samspill med. I en dramatisk sammenheng kan vi gjerne kalle disse personlighetsforandringene for «roller». Rollene vi «spiller» i løpet av livet blir eksponert for de personene vi omgås og vi får en respons på dette. Men hvilken betydning har de rollene vi påtar oss i barnehagens lek for vår personlighetsutvikling og danning? Min påstand er at disse rollene har en reell verdi og betydning for barns danning, særlig for deres psykososiale utvikling. Min problemstilling er derfor;

### ***Hvordan kan drama bidra til barns danning med fokus på psykososial utvikling?***

#### 1.1 Begrunnelse for valg av tema

Jeg var aldri spesielt interessert i drama i barnehagen da jeg begynte som student. Men i løpet av tre år som barnehagelærerstudent har jeg fått mye erfaring gjennom både praksis og teori om hva drama innebærer og hvilken virkning det har for barn. Jeg har erfart at barn som til vanlig oppleves om innesluttet og tilbaketrukkne kan bli utadvendte og fylt med glede når de tar på seg nye roller i dramatisk lek. Dette er noe som jeg i senere tid har hatt lyst til å finne ut mer om. Noe jeg derimot alltid har interessert meg for er barns psykososiale utvikling og danning, og jeg ser nå at det er en vesentlig sammenheng mellom dette og drama. Jeg har

valgt å fokusere på barns psykososiale utvikling fordi dette omfatter en emosjonell og kognitiv kompetanse som er avgjørende for å mestre livets utfordringer. En god psykisk helse generelt fremmer trivsel, livskvalitet, skapelse av mening i tilværelsen, evne til å mestre hverdagens utfordringer og ikke minst reduserer risikoen for psykiske plager og lidelser (Helse – og omsorgsdepartementet, 2017, s. 9, sitert i Drugli, 2018, s. 220).

## 1.2 Relevans for barnehagelæreryrket

I løpet av de siste tiårene har fokuset på psykososial helse hatt en stor økning. Mye av dette skyldes en økning i psykiske vansker og lidelser og at dette har blitt mindre tabubelagt å snakke om. Ifølge Sosial – og helsedirektoratet (2007) (sitert i Drugli, 2018, s. 224) ble det rapportert at 15-20 prosent av barn og unge hadde psykiske vansker. I en rapport fra Folkehelseinstituttet (2018) ble det rapportert om en økning i psykiske plager blant unge jenter. Dessverre viser flere studier som har fulgt barn over lang tid, at å ha psykiske vansker på et tidspunkt øker risikoen for å også få dette i senere alder (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler & Angold, 2003, sitert i Drugli, 2018, s. 225). Drugli beskriver at psykiske vansker utvikler seg i et komplekst samspill mellom barnets biologiske kjennetegn, belastninger og støtte eller beskyttelsesfaktorer (Drugli, 2018, s. 225). Dette kan også kort beskrives som en transaksjonsprosess mellom individet og miljøet (Sameroff, 2000, sitert i Drugli, 2018, s. 221). Beskyttelsesfaktorer vil bidra til at barnet utvikler *resiliens*, som beskriver barnets kapasitet til å overkomme alvorlige belastninger og stress (Drugli, 2018, s. 224). Eksempler på beskyttelsesfaktorer er blant annet sosial kompetanse, intelligens, gode problemløsningsferdigheter og optimisme. Andre beskyttelsesfaktorer kan være trivsel i barnehage/skole, positive, stabile og støttende forhold til voksne og i noen tilfeller hjelp fra for eksempel Barne – og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Alle disse beskyttelsesfaktorene faller under begrepet «psykososial» på en eller annen måte fordi de omfatter barnets sosiale miljø og/eller hvordan barnet kognitivt og emosjonelt håndterer dette (se definisjon av *psykososial utvikling*, kapittel 2.5).

I barnehagen ønsker man å legge til rette for utviklingen av fysiske og psykiske friske barn som er i stand til å håndtere livet og de utfordringene det innebærer. Barnehagen skal fungere som en beskyttelsesfaktor for barn og forebygger psykiske vansker og lidelser. Dette krever kompetente barnehagelærere og ansatte som vet hvordan de skal hjelpe og støtte barn i utviklingen av psykososial kompetanse.

### 1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

I min bacheloroppgave ønsker jeg å belyse sammenhengen mellom drama i barnehagen og barns danning med fokus på den psykososiale utviklingen. Ettersom at danningsbegrepet er svært omfattende, har jeg valgt å fokusere på ett aspekt jeg interesserer meg spesielt for - *psykososial utvikling*. Teoretiske begreper knyttet til drama, danning og psykososial utvikling blir senere definert i teorikapittelet. Jeg kommer ikke til å gå nøye inn på det regitekniske ved drama i denne avhandlingen, da dette ikke er særlig relevant for hva problemstillingen min spør om. Sammenhengen mellom drama og psykososial utvikling kommer til å bli kort belyst i teorikapittelet, men det er i drøftingsdelen jeg går i dybden av dette.

### 1.4 Disposisjon

Denne avhandlingen er delt inn i sju kapitler. Hvert kapittel har en kort innledende beskrivelse om hva de ulike kapitlene inneholder. I kapittel 2 vil jeg presentere den viktigste og mest generelle teorien for forskningsprosjektet. Her vil jeg greie ut om nøkkelbegrepene i min problemstilling, altså *drama*, *danning* og *psykososial utvikling*. Jeg kommer også å greie ut om teori knyttet til *voksenrollen*, da dette er relevant både med tanke på informantenes svar, men også at voksenrollen står sentralt i alt pedagogisk arbeid. Til slutt i kapittel 2 vil jeg kort beskrive sammenhengen mellom *drama* og *psykososial utvikling* i et konstruktivistisk perspektiv på læring, der jeg støtter meg til Jean Piaget og Malcolm Ross.

I kapittel 3 greier jeg ut om min metodiske tilnærming. Her kommer en kort beskrivelse av kvalitativ forskningsmetode og hensikten med en slik metode for dette prosjektet. Dette etterfølges av forskningsdesignet, altså hvilken kvalitativ metode jeg har brukt og hvorfor. Jeg beskriver også utvalget av informanter og litt om bakgrunnen deres. Etter dette kommer litt om mine forutsetninger og hvordan dette kan ha påvirket avhandlingens forskningsprosess og resultat. Til slutt skriver jeg litt om det etiske og juridiske ansvaret som følger i et slikt prosjekt.

Kapittel 4 er en sammensetning av mine funn og drøftingen av disse. I dette kapittelet vil jeg drøfte de mest relevante svarene fra informantene opp imot teori og forskning. Selv om jeg her går inn på teori som ikke beskrives direkte i teorikapittelet (kapittel 2), faller de fortsatt under ett eller flere av de teoretiske begrepene som blir definert her. Noe av teorien i kapittel 2 blir gjenfortalt i drøftingen. Dette gjøres for at de sammenhengene mellom drama, danning og psykososial utvikling jeg prøver å formidle skal bli lettere å se og forstå. I kapittel 4 blir temaer som selvoppfatning, selvfølelse, medvirkning og mestring belyst og disse omfatter mer

det kognitive aspektet ved barns psykososiale utvikling. Jeg kommer også inn på det emosjonelle aspektet ved barns psykososiale utvikling gjennom temaene empatisk kompetanse, emosjonell kompetanse og emosjonell kunnskap. Temaer som vennsksapsrelasjoner og sosial kompetanse vil også bli drøftet i lys av teori og forskning.

Kapittel 5 omfatter avhandlingens konklusjon og et underkapittel som viser min personlige refleksjon angående avhandlingen og bachelorprosessen.

Kapittel 6 tar for seg den litteraturen jeg har benyttet meg av og til slutt i kapittel 7 kommer vedleggene for denne avhandlingen.

## 2. Teoretisk tilnærming

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for de viktigste teoriene jeg ser som relevante i forhold til problemstillingen min. Her vil jeg greie ut drama-begrepet der jeg har tatt utgangspunkt i Aud Bergraf Sæbøs bok, «Drama i barnehagen». Deretter vil jeg definere voksenrollen og vise hvordan dette har betydning i møte med barns danning og psykososiale utvikling. Til slutt i teorikapittelet vil jeg definere begrepene *danning*, *psykososial utvikling* og gi en beskrivelse av sammenhengen mellom dette og drama. Her har jeg benyttet meg av teorier fra Glaser, Størksen & Druglis bok, «Utvikling, lek og læring i barnehagen – Forskning og praksis». Denne boka er skrevet av flere ulike forfattere og inneholder oppdatert kunnskap om barns utvikling og læring i barnehagen. Jeg kommer også til å henvende meg en del til Askland & Sataøens bok, «Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst». Jeg har spesielt valgt denne boka fordi den går dypt det aktuelle temaet for avhandlingen, «psykososial utvikling» og «danning».

### 2.1 Drama

Drama kan kort beskrives som en symbolsk handling. Det er en ikke-hverdagslig handling som skal symbolisere noe utover seg selv, og som har en dypere mening (Sæbø, 2010, s. 21). Barn bruker drama til å blant annet bearbeide inntrykk og opplevelser og skape en fiktiv virkelighet ved hjelp av fantasien (Sæbø, 2010, s. 44). Psykologene William James og William McDougall mente at både mennesker og dyr har en medfødt evne til å imitere andres atferd, og denne ideen støttes også av flere anerkjente personer som for eksempel Aristoteles (1997) (sitert i Sæbø, 2010, s. 44). Ifølge nyere forskning har det vist seg at barn helt ned til ettårsalderen har en viss form for dramatisk kompetanse, da de har en evne til å uttrykke seg *symbolsk*. Det vil si at de er i stand til å skjønne og bruke uttrykk og ting i en overført

betydning. Etter hvert som barnet utvikler seg, vil symboliserings – og innlevelsessevnen økes til å forme mer komplekse dramatiske uttrykk (Sæbø, 2010, s. 45).

Selve dramafaget har flere regitekniske elementer som dramaturgiske valg, dramatiske virkemidler, materiell – og teknisk innhold osv., men i denne avhandlingen skal jeg ikke gå nøyere inn på disse fordi de ikke er særlig relevant med tanke på hva problemstillingen spør etter. Jeg skal i stedet fokusere på hvordan drama kan bidra til danning med fokus på barns psykososiale utvikling.

## 2.2 Pedagogisk drama

I denne avhandlingen vil jeg også komme inn på pedagogisk drama. Pedagogisk drama kan defineres som en dramatisk aktivitet hvor de voksne har et pedagogisk ansvar for innhold og gjennomføring (Sæbø, 2010, s. 63). Pedagogisk drama kan for eksempel være dramaforløp, der en utforsker et tema eller en fortelling ved å bruke ulike metoder og teknikker (Sæbø, 2010, s. 189). Pedagogisk drama krever didaktisk tenkning og skiller seg fra dramatisk lek hvor det er barna som setter premissene. Dette betyr ikke at barnas lek og improvisasjon er fraværende. Tvert imot bør dette være sentralt for å ivareta den skapende prosessen i arbeidet. Det er her den voksnes tilnærming spiller en avgjørende rolle for aktivitetens utbytte i form av læring, felles opplevelser og estetisk erkjennelse (Sæbø, 2010, s. 65). Voksenrollen er spesielt sentral i pedagogisk drama noe jeg vil komme til senere i kapitlet.

## 2.3 Dramatisk lek

Leken skal generelt ha en stor plass i barnehagen, noe Rammeplanen også vektlegger: *«Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling. Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek - alene og sammen med andre.»* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Som vanlig lek er den dramatiske leken barnas arena. Her bestemmer barna, innenfor barnehagens rammer, hvor de vil leke, hvem som kan være med, hva de skal leke osv. (Sæbø, 2010, s. 63). Kjentegn ved den dramatiske leken er at den er spontan, frivillig og gedefyllt. Barn bruker den dramatiske leken for å gi uttrykk for inntrykk, bearbeide opplevelser og utforske nye sider ved leken og seg selv (Sæbø, 2010, s. 63). Dramatisk lek har mye til felles med formelt drama, for eksempel at den dramatiske leken bygger på fiksjonsroller, imitasjon



og identifikasjon med karakterer, symbolske uttrykk, regler og samspill, estetisk innhold, bearbeiding, utforskning, estetisk erkjennelse, og ikke minst læring og personlighetsutvikling.

Teaterinstruktør, forsker og førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo, Faith G. Guss, sier i sitt doktorgradsprosjekt at den dramatiske leken inneholder et komplekst og mangfoldig symbolspråk (Sæbø, 2010, s. 45). Det vil si at barn ikke bare agerer i roller under den dramatiske leken, men også uttrykker ulike symboler for indre tanker og opplevelser. I denne avhandlingen vil begrepet «roller» bli hyppig brukt og da tar jeg utgangspunkt i Guss' definisjon av begrepet.

Guss (2014, s. 156, sitert i Greve, 2018, s. 388) mener også at den dramatiske leken fungerer som en erkjennesspiral. Med dette mener hun at idéinnholdet, altså barnas indre forestillinger, og formen, altså lekens uttrykk, vekselvis gir impuls til leken. For eksempel kan et barns uttrykk gi assosiasjoner til et annet barn som igjen uttrykker noe og gir assosiasjoner til det første barnet igjen osv. Den dramatiske leken blir derfor noe barn skaper sammen, et vekselvirkende samspill og kan være en viktig del for barns relasjonsdannelse og positiv for utviklingen generelt.

## 2.4 Voksenrollen

Voksenrollen i drama i barnehagen skal først og fremst være omsorgsfull og ha respekt, noe som vil si at en er lydhør og viser en evne og vilje til samspill med barna. Den voksne skal også ha god formidlingsevne og kunnskap, og kunne tilrettelegge læringssituasjoner i forhold til barnets alder og forutsetninger (Sæbø, 2010, s. 65). Dette gjelder både faglige og personlige læringssituasjoner. I barnehagen oppstår det mange uformelle læringssituasjoner og at disse gjøres på en god måte er avhengig av den voksnes pedagogiske skjønn som jeg kommer tilbake til.

Larsen (1997) (sitert i Sæbø, 2010, s. 65) skriver at den voksne er betydningsfull for hvordan barnet i fremtidige læringssituasjoner vil se på seg selv, og at det i samspillet mellom de to foregår en overføring av verdier fra den voksne til barnet. Drama er ofte samspillsfokusert, der både verbal og nonverbal kommunikasjon spiller en avgjørende rolle. Verdiene og holdningene som overføres fra den voksne til barnet oppfattes gjennom disse kommunikasjonsmåtene (Sæbø, 2010, s. 66). Dette kan vi også se i lys av Lev Vygotskijs sosialkonstruktivistiske teori om *nærmeste* utviklingszone. Nærmeste utviklingszone beskriver barnets potensial til å tilegne seg ny kunnskap eller nye ferdigheter gjennom veiledning av en voksen (Askland & Sataøen, 2014, s. 200; Glaser, 2018, s. 33). Det er derfor viktig at den

voksne er bevisst på denne overføringen og handler på en måte som fremmer barnets utvikling. For å vite når og hvordan man skal veilede, hjelpe eller støtte barnet, trenger den voksne, i tillegg til kunnskap og gode holdninger og verdier, godt pedagogisk skjønn.

#### 2.4.1 Den voksnes pedagogiske skjønn

I min avhandling skal jeg som sagt fokusere på barns psykososiale utvikling. Den voksne er for barn en viktig faktor i deres psykososiale forhold. Derfor blir den voksnes pedagogiske skjønn svært relevant. Pedagogisk skjønn handler om hvordan den voksne imøtekommer og samhandler med barna. Dette kan være å vite når man skal delta, støtte og/eller veilede i barns dramatiske lek og hvordan dette gjøres. Pedagogisk skjønn er en intuitiv, holistisk og synkron anvendelse av forskjellige typer kompetanse i møte med praktiske styrings – og endringsutfordringer (Flyvberg, 1993, sitert i Gotvassli, 2019, s. 113). Dette innebærer at man har evne til å se flere perspektiver av et handlingsvalg og benytte sin kompetanse og erfaring til å ta et hensiktsmessig valg i en situasjon. For eksempel skal en voksen med godt pedagogisk skjønn vite når og hvordan det er hensiktsmessig å arbeide med ulike temaer som følelser og inntrykk, vennskap, mobbing/utestenging osv. Sæbø (2010) skriver at problemer kan oppstå hvis den voksne ikke møter barna på riktig måte. Dette handler mye om pedagogisk skjønn fordi den voksne alltid må anvende sin faglige eller personlige kompetanse i møte med barn. Å imøtekomme barn går mye ut på hvilken *inntoning* den voksne har og om man anerkjenner barnas følelser og sinnstilstand på en adekvat måte. Feil inntoning indikerer at det pedagogiske skjønnet ikke er tilstrekkelig på et område, for eksempel emosjonell kunnskap, evne til å forstå og gjenkjenne følelser hos seg selv og andre (Størksen, 2018, s. 89). Hvis barna skulle avvise den voksnes bidrag eller deltakelse vil man miste en mulighet for pedagogisk arbeid med barn.

#### 2.5 Psykososial utvikling

Ordet «psykososial» er ifølge Store Norske Leksikon (Svartdal, 2020), en fellesbetegnelse på psykiske og sosiale forhold av betydning for helse og mental fungering. Sosiale forhold blir videre definert som for eksempel oppvekstvilkår, hjemmeforhold, skole og andre miljø personen oppholder seg i. Psykiske forhold omfatter personens måte å håndtere disse forholdene kognitivt og emosjonelt.

Ordet «utvikling» i et pedagogisk perspektiv, er ifølge psykolog og professor i pedagogisk psykologi, Ingunn Størksen, todelt. Barn har både et biologisk og miljømessig utgangspunkt som utvikler seg gjennom livet. Det er derfor mange barn opplever ulik utvikling, fordi disse

forholdene ikke er likt for alle barn (Størksen, 2018, s. 81). Vi kan derfor si at *psykososial utvikling* er endringen ved barns evne til å håndtere sine psykiske og sosiale forhold kognitivt og emosjonelt.

## 2.6 Danning

I Rammeplanen for barnehager (2017) står det at barnehagen skal fremme danning. Ifølge Leontjev (1977) og Broström & Vejleskov (2008) (sitert i Askland & Sataøen, 2014) er danning en samfunnsmessig og kulturell prosess, hvor mennesket via sosial interaksjon og egen aktive virksomhet er med å forandre omgivelsene og kulturen. Men danning foregår også på individnivå ved at mennesket reflekterer over egne handlinger og tanker og på denne måten genererer ny kunnskap om seg selv og samfunnet. Askland & Sataøen (2014) kaller dette for identitetskonstruksjon som er en del av danningen (Askland & Sataøen, 2014, s. 105). Som vi ser, er danning et omfattende begrep uten en presis definisjon. Jeg velger å forstå danning som en aktiv prosess hvor man hele tiden utvikles på alle måter i vekselvirkning med omgivelsene. Denne forståelsen av danning er nært knyttet til Arnold Sameroffs transaksjonsmodell (Sameroff, 2000, sitert i Drugli, 2018, s. 221) (også illustrert i Smith & Ulvlund, 1999, s. 11-15). Modellen viser hvordan individet og miljøet påvirker hverandre gjensidig og skaper forutsetninger for hverandre. Selv om transaksjonsmodellen skal hjelpe oss å forstå og forklare hva som fører til *utvikling*, faller også dannelsesprosessen under dette.

I løpet av historien har det vært flere måter å forstå barn og den svært omfattende dannelsesprosessen på. Et tidligere dominerende perspektiv har vært å se på barnet som et objekt som skal formes og skapes av omgivelsene, enten dette er under voksnes eller naturens kontroll. I dag har perspektivet om at barn fungerer som egne skapere i dannelsesprosessen dominert den pedagogiske forskningen. Barn er aktive, kompetente, forskende, undrende, konstruerende, letende og ivrig etter å forstå den verden de lever i, skriver Askland & Sataøen (2014). Dette perspektivet støttes særlig av tidligere psykolog og pedagog, Jerome Bruner, som var en betydningsfull skikkelse innenfor psykologien. Han mente også at det ikke finnes én bestemt måte å forstå barns læring og tenking på og at man hele tiden må kunne se teori og funn i nytt lys (Bruner, 1997 og Dale, 2001, sitert i Askland & Sataøen, 2014, s. 205). En annen anerkjent skikkelse som støttet dette synet, var Jean Piaget. Piaget mente at barn konstruerte sin egen kunnskap om verden kognitivt gjennom resonnering og annen tankevirksomhet. Han beskrev også hvordan vi mennesker adapterer våre psykologiske strukturer eller *skjemaer* etter omgivelsene gjennom to utfyllende prosesser. Disse prosessene

kalles for *assimilasjon* og *akkomodasjon* (Askland & Sataøen, 2014, s. 185). Assimilasjon skjer når ny kunnskap eller erfaring tas opp i den eksisterende psykologiske strukturen. Ved akkomodasjon er en nødt til å forandre eller forkaste en eksisterende struktur for å oppnå det Piaget kaller for *ekvilibrium* eller likevekt. *Ekvilibrium* er når barnet har en oppfatning av den objektive verden som er i samsvar med dets indre verden.

I denne avhandlingen vil jeg hovedsakelig benytte meg av Piagets læringsteori for å drøfte hvordan drama kan bidra til danning med fokus på psykososial utvikling. Læringsteorien tar for seg det kognitive aspektet ved barns læring og utvikling. Emosjonell utvikling er nært knyttet til selvutviklingen og den kognitive utviklingen (Drugli, 2018, s. 53). Emosjonell utvikling skjer ved at barnet, ved å observere og analysere andre menneskers følelsesuttrykk, finner ut hva som er adekvate reaksjoner i visse situasjoner (Schaffer & Kipp, 2014, sitert i Drugli, 2018, s. 54). Denne prosessen er medfødt og skjer instinktivt under barnets første leveår, men etter hvert når barnet tar del i mer komplekse samspill vil også kognitive funksjoner bidra i denne utviklingen.

## 2.7 Drama og psykososial utvikling

Kjennetegnet ved drama i barnehagen er at barna får en mulighet til å bearbeide følelser, opplevelser og inntrykk (Sæbø, 2010, s. 44 og 63). Drama er altså en følelsesmessig læringsarena. Malcolm Ross (1978) (sitert i Sæbø, 2010, s. 91) beskriver kunnskap om følelser på lik linje med Piaget. Ross bruker også begrepet *assimilering*, som da i denne sammenhengen vil si at barnet integrerer nye følelsesstrukturer inn i de eksisterende strukturene. Han beskriver også en form for *akkomodasjon* som han kaller for «utblåsninger». Disse «utblåsningene» vil si at barnet lever ut sine opplevelser, frigjør seg fra følelsen, men på denne måten går glipp av muligheten til å bearbeide følelsesimpulsen (Sæbø, 2010, s. 91). Når det kommer til vanlig intellektuell kunnskap, er ikke denne akkomodasjonsprosessen et problem. For eksempel kan et barn, som bare har kjennskap til hunders lyder, få erfaring med at en sau ikke sier «voff», men «bæ». Barnet skaper seg da en ny psykologisk struktur av den nye erfaringen som vi kan kalle for «kunnskap om dyr». Her er det ikke samme behovet for dypere bearbeidelse eller refleksjon over den nye erfaringen som med en følelsesimpuls. Å gjøre det samme med en følelsesimpuls uten bearbeidelse eller refleksjon kan føre til komplikasjoner. For eksempel kan barnet fortrenge visse følelser knyttet til visse erfaringer. Når barnet senere møter liknende erfaringer vil en ikke være i stand til å håndtere disse følelsene godt fordi en ikke har den riktige følelsesstrukturen på plass. Som Piaget sier, har vi mennesker et behov for å opprettholde et *ekvilibrium* eller likevekt i vår kognitive og

emosjonelle struktur (Askland & Sataøen, 2014, s. 186). Hvis et barn ikke får bearbejdet visse følelser i barndommen vil barnets likevekt være preget av et fravær av disse følelsesstrukturene. Et eksempel på dette kan være å snakke foran en stor folkemengde. Tidligere i barndommen har et barn opplevd å få negativ respons for å ha snakket høyt i klasserommet. Dette kan være at klassekameratene lo av det barnet sa, eller at læreren sa at barnet skulle være stille. I stedet for å tilpasse og få hjelp til å forstå denne responsen gjennom assimilasjon, har barnet heller akkomodert en ny følelsesstruktur som sier at å snakke høyt foran en stor folkemengde er negativt og uønsket. For å forstå hvorfor dette skjer må vi gå inn i barnets perspektiv av en slik situasjon. For et barn er det foreldre, nær familie, venner, pedagoger og andre barnet omgås daglig som utgjør verden deres. Disse er ifølge George Herbert Mead barnets *signifikante andre*, og har størst betydning for barnets selvoppfatning og danning (Askland & Sataøen, 2014, s. 110). Barnet lærer derfor i møte med *den signifikante andre* hvilke følelsesuttrykk og handlinger som er akseptable og ikke. Derfor er det så viktig at barn får tilgang til å bearbejde følelsesimpulser fordi de senere kan føre til vansker eller plager dersom dette unngås.

I drama er empati, altså evnen til å kunne sette seg inn i et annet menneskes situasjon og tankeliv, en helt sentral komponent (Sæbø, 2010, s. 34). Flere nye studier har som sagt vist at emosjonell kunnskap er sterkt knyttet til både kognitiv og sosial kompetanse (Garner & Waajid, 2010, sitert i Størksen, 2018, s. 89). Siden drama ofte er en empatisk aktivitet indikerer disse studiene på at drama er et passende redskap for å arbeide med barns psykososiale utvikling.

### 3. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet blir det greid ut om min forskningsprosess for bacheloroppgaven. Først vil jeg beskrive litt om metoden jeg har benyttet meg av og hvorfor denne er gunstig med tanke på problemstillingen. Deretter vil jeg komme inn på mitt forskningsdesign og si litt om de ulike valgene jeg har tatt i prosessen. Jeg har også et delkapittel som omhandler mine forutsetninger. Her viser jeg til mine tanker rundt valget mitt med tanke på metode. I løpet av dette kapitlet vil jeg forklare de tre sentrale begrepene *generalisering*, *validitet* og *reliabilitet*. Jeg kommer også inn på *forforståelse*, som jeg personlig mener har stor betydning for enhver forskningsprosess.

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

En kvalitativ forskningsmetode vektlegger forståelsen fremfor forklaringen ved det man prøver å finne ut av. Forskningsmetoden er gjerne empiridrevet, men kan også suppleres med teori, noe som ofte gir en mer helhetlig drøfting (Tjora, 2017). Fordelen med kvalitative forskningsmetoder er at man kan få en dypere innsikt i et fenomen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 28). Ulempen med denne metoden er at den kan gi en begrenset innsikt i et fenomen, i motsetning til kvantitative metoder, der sannsynligheten for å komme til en form for visshet øker med antall informanter. En begrenset innsikt betyr ikke at resultatet av forskningen er ugyldig på noen måte, men heller at den kanskje ikke er så overførbar hvis vi skal ta i bruk informasjonen videre. Dette kaller Thagaard (2018) for *generalisering*, der vi ser på hvor overførbar informasjonen fra en tidligere forskning er for liknende forskningsprosjekter. I dette prosjektet skal jeg gå i dybden i hvordan drama kan bidra til barns danning med fokus på psykososial utvikling basert på teori og informantenes svar. Her vil jeg altså presentere sammenhenger og ikke gi noen formening om hva som er den beste måten å bruke drama på.

### 3.2 Forskningsdesign

Når man skal skrive en bachelor – eller masteroppgave er det nødvendig med ordentlig planlegging av forskningens forløp. Det vil si at man har en plan for hvilke kilder man skal hente informasjon fra og ser sammenhengen mellom disse. Denne omfattende planleggingen kalles «forskningsdesign» (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

#### 3.2.1 Kvalitativt intervju

Grunnen til at jeg valgte intervju som metode er at man da lett kan få tilgang til fyldig og omfattende kunnskap om intervjuobjektets synspunkter og perspektiv på temaet det intervjues om (Thagaard, 2018, s. 89). Intervju er også gunstig i den forstand at metoden er svært fleksibel og man kan stille oppfølgingsspørsmål som ytterligere forsterker validiteten. Ifølge Thagaard (2013) defineres *validitet* som gyldigheten eller relevansen den innhentede informasjonen har. For intervjuene mine har jeg valgt en semistrukturert tilnærming. I et slikt intervju har intervjupersonen tilgang til spørsmålene på forhånd og det skapes en fri samtale rundt disse under intervjuet (Tjora, 2017). Denne metoden gir intervjupersonen både tid til å forberede seg og reflektere over informasjonsutvekslingen under intervjuet. Ofte resulterer dette i dypere innsikt i et tema og en økning i validitet.

Intervjuene gjøres uten opptak og jeg er derfor ikke pålagt til å sende inn meldeskjema til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS). Dette svekker selvsagt validiteten så jeg har derfor valgt å supplere intervjunotatene mine med informantenes gjennomgang og tilbakemelding på dette dersom det er nødvendig. På denne måten kan informantene sjekke om mine notater stemmer overens med den informasjonen de ga. Jeg følte ikke behov for opptak av intervjuene fordi den informasjonen jeg er ute etter er «innholdsfokusert». Det vil si at jeg er mer opptatt av *betydningen* av det informantene sier, enn selve ordene som blir sagt.

### 3.2.2 Utvalg

For å best mulig svare på min problemstilling, har jeg valgt å intervju pedagogiske ledere i to ulike barnehager. Pedagogiske ledere er de som er satt til ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Gotvassli, 2019, s. 70). Det betyr at pedagogiske ledere stort sett er involvert i den pedagogiske virksomheten på en eller annen måte. Min problemstilling innebærer å finne ut hvilke virkninger drama i barnehagen har på barns danning og psykososiale utvikling. Ettersom denne virkningen kun er målbar over lengre tid, virket det hensiktsmessig å velge pedagogiske ledere å intervju ettersom disse stort sett har en oversikt over den langsiktige utviklingen til barna.

### 3.2.3 Informanter

**Informant nr. 1:** «Tone» har jobbet som pedagogisk leder i fire år i samme barnehage. Hun har ansvar for den pedagogiske virksomheten sammen med en annen pedagogisk leder på storbarnsavdelingen. Hun har hovedsakelig jobbet med storbarn de fire årene.

**Informant nr. 2:** «Ingrid» har jobbet som pedagogisk leder i fem år. Hun har personalansvar og jobber mye administrativt, noe hun sier går litt ut over tiden sammen med barna. Ingrid har en unik erfaring siden hun har fulgt samme barnegruppe over de fem årene hun har jobbet som pedagogisk leder fra småbarn til storbarn.

### 3.2.4 Forutsetninger

I et hvert forskningsprosjekt er det viktig å vite noe om forskerens forutsetninger fordi dette vanligvis har betydning for hvordan forskningsprosessen er gjort (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 51). Å vite noe om forskerens forutsetninger kan bidra til å styrke reliabiliteten. *Reliabilitet* handler om hvor konsistent en forskningsmetode er (Thagaard, 2013, s. 202). Det vil si at hvis en annen forsker hadde benyttet seg av samme metode hadde h\*n kommet til samme svar. I kvalitativ forskning er det ikke lett å oppnå en troverdig reliabilitet fordi svarene vektlegges av forskerens forståelse, som selvfølgelig er subjektiv. En



annen faktor som hindrer troverdig reliabilitet, er intervjumetoden. Jeg har et semistrukturert intervju som vil si at spørsmålene skal være pådriver for en samtale som ikke følger en bestemt struktur (Tjora, 2017). Det betyr at samtalen har potensial til å gå i hvilken som helst retning avhengig av deltakernes respons til hverandre. Et semistrukturert intervju i seg selv hindrer derfor optimal reliabilitet.

En annen betydelig faktor som farger hvordan dette prosjektet er gjort på er min forforståelse. *Forforståelse* er en del av hermeneutikken som tar for seg all fortolkning vi har av verden (Alnes, 2020). I dette prosjektet kommer særlig drøftingskapittelet til å være preget av mine forforståelser av temaet. Jeg har mitt sett av referanser og assosiasjoner til informantenes svar som gjør at jeg kanskje ubevisst utelukker teori som kunne ha vært relevant. Dermed vil jeg påpeke at denne avhandlingen kun er et resultat av de sammenhengene *jeg* ser og ikke gir et holistisk bilde på hvordan drama kan bidra til barns danning med fokus på psykososial utvikling.

### 3.3 Etisk og juridisk ansvar

Som forsker har man et etisk ansvar for å ivareta de menneskene forskningen berører. I denne bacheloroppgaven har jeg informert de to informantene jeg skal intervjuer om hvilke rettigheter de har gjennom et samtykkeskjema. I dette skjemaet står det blant annet forskningens formål, omfang og hva som kreves av informantene. Det står også at personopplysningene informantene gir ut skal behandles konfidensielt og anonymiseres. Dette gjøres for å hindre mulighet for identifisering av enkeltpersonene (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 88). Videre i resultat og drøftingsdelen vil derfor informantene få fiktive navn. Samtykkeskjemaet legges ved under «vedlegg».

## 4. Resultat og drøfting

I dette kapittelet skal jeg presentere mine funn og drøfte disse opp imot min problemstilling. Kapittelet er delt inn i flere delkapitler, der temaene er basert på informantenes svar og relevans for problemstillingen. Dette kapittelet er lagt opp til å belyse sammenhengen mellom drama og barns danning og psykososiale utvikling.

### 4.1 Drama – relasjonsdannelse og medvirkning

«Tone» sier i sitt intervju at det å mestre drama sammen med en gruppe barn vil fremme følelsen av tilhørighet og utvikle vennsksrelasjoner. En *vennsksrelasjon* bygger på verdier som forpliktelser, lojalitet, respekt og det å være fortrolige overfor noen (Askland &



Sataøen, 2014, s. 74). Slike verdier er nært relatert til dannelsbegrepet fordi danning også omfatter individets relasjon til andre mennesker. Gode vennsrelasjoner er også med på å styrke den sosiale og kognitive utviklingen generelt, og skaper en trygg base hvor barn kan prøve ut nye sosiale uttrykk og kognitive ferdigheter med jevnbyrdige (Dunn, 2004, sitert i Størksen, 2018, s. 91; Askland & Sataøen, 2014, s. 75). Denne utprøvelsen kan vi se på som kjernen i dannelsbegrepet. Når barnet aktivt prøver ut nye væremåter, uttrykk og holdninger i møte med andre barn får det en respons. Denne responsen forteller noe om utprøvelsen, noe om barnet og er dermed med på å påvirke barnets konstruksjon av sin egen identitet og tilhørighet i gruppa.

At barnet kjenner på en følelse av tilhørighet når de mestrer drama sammen, er heller ikke så rart. Ifølge Guss (2014, s. 156, sitert i Greve, 2018, s. 388) mener hun at den dramatiske leken fungerer som en erkjennesspiral, som vil si at barna vekselvis gir impulser og assosiasjoner til hverandre (se kapittel 2). Erkjennelse handler om å vinne ny kunnskap (Tranøy, 2020) og er en sentral del i barns kognitive utvikling. Den erkjennesspiralen Guss beskriver er også lik begrepet *intersubjektivitet*. Sommer (2012, s. 71) (sitert i Tholin, 2018, s. 210) beskriver intersubjektivitet som en gjensidig fortolkning av noe. Det betyr at barna har en felles opplevelse rundt et tema og deler dette med hverandre.

«Ingrid» er også opptatt av relasjoner i dramatisk lek, men snakker spesifikt om at «barna skal gjennom drama få kjenne på det å bety noe i barnegruppa». Å bety noe i barnegruppa kan være at hver enkelt kan kjenne på det å være viktig, det å bidra, og det å ha en rolle som «er» noe for de andre. I denne sammenhengen tolker jeg det «å bety noe» som at barn får medvirke i den dramatiske leken. At barna for eksempel skal få bytte på roller og medvirke i historiens gang osv. *Medvirkning* i denne sammenhengen har mye med barnets plass og tilhørighet i gruppa å gjøre. Medvirkningsprosessen viser barnet at det har en evne til å påvirke omgivelsene etter sine ønsker og behov. Som sagt foregår dannelsprosessen tosidig mellom individet og omgivelsene - *transaksjonsmodellen* (Sameroff, 2000) (sitert i Drugli, 2018, s. 221). Når barnet ser at dets handlinger og ønsker påvirker omgivelsene, bidrar denne erfaringen til danning.

Å få medvirke er også en måte for barnet å hevde seg selv på og avgrense seg som et eget individ med egne tanker og oppfatninger. Ifølge Moe (1998) (sitert i Askland & Sataøen, 2014, s. 127) er slik avgrensning et tegn på hvor barnet befinner seg hen i den kognitive utviklingen. Moe (1998) skriver at hvis barnet viser en reflektert holdning til sine valg i medvirkningsprosessen befinner det seg i det preoperasjonelle stadiet til Piaget. Det

preoperasjonelle stadiet er det nivået hvor barnet evner å representere verden ved hjelp av mentale symbol (Askland & Sataøen, 2014, s. 190). Barnet innehar nå en konsekvenstenkning og kan ta inn over seg fortid, nåtid og framtid på samme tid og se sammenhengen mellom disse.

At et barn får muligheten for selvhevdelse eller å medvirke er avgjørende i en psykososial sammenheng. Hvis et barn ikke viser noen form for selvhevdelse eller vilje til medvirkning, såkalt *innagerende atferd*, vil dette stenge for lærings – og sosialiseringmuligheter (Lund, 2004, sitert i Størksen, 2018, s. 92). I barnehagen kan drama, og særlig pedagogisk drama, være en god arena for å arbeide med barns selvhevdelse, særlig med barn som viser en innagerende atferd. En voksenstyrt dramatisk aktivitet har som mulighet å tildele barn roller de er komfortable i og kan være et utløp for nye og tryggere relasjonsdannelser.

## 4.2 Pedagogisk drama

I intervjuet sier «Tone» at de benytter seg av konkrete som figurer, dukker og liknende hvis de skal bruke drama i en pedagogisk sammenheng. Hun følger opp med å si at lekne voksne, som har en trygg relasjon til barna og som tør å gå inn i leken på barnas premisser, kan hjelpe en til å forsterke det man ønsker gi barna erfaringer med. Å benytte seg av konkrete i pedagogisk drama egner seg godt hvis man ønsker å arbeide med visse følelser eller opplevelser sammen med barna (Sæbø, 2010, s. 226). Dette kan for eksempel være hvis den voksne ønsker å gi barna erfaringer med omsorg, empati, utestenging eller andre temaer. Sæbø sier videre at mulighetene ikke nødvendigvis ligger i konkretens fysiske tilstand, men hos brukerens evne til å leve seg inn i den og uttrykke seg gjennom den (Sæbø, 2010, s. 226). Grunnen til at en slik tilnærming kan fungere effektivt med barn, er at de fra tidlig alder vender seg til å gi bestemte ting «sjel». Et overgangsobjekt, som en bamse, er et godt eksempel på dette. Dette objektet skal fungere som en erstatning for visse tilknytningspersoner og som et trygt utløp for barnets følelser (Askland & Sataøen, 2014, s. 61). Barnet har dermed antydningvis allerede en empatisk kompetanse gjennom objekter.

Det å bruke konkrete i pedagogisk drama har som fordel at uttrykkene og følelsene som barna uttrykker gjennom disse foregår innenfor trygge rammer (Askland & Sataøen, 2014, s. 61). Hvis barnet er sint, kan det uttrykke sinnet sitt gjennom for eksempel en figur. Den andre fordelen med denne tilnærmingen er at barnet får se sine følelser og uttrykk utenifra. Å bruke konkrete er en empatisk handling fordi en er nødt til å se sin projisering av følelser og uttrykk som «en annen» (Sæbø, 2010, s. 91). I for eksempel rollespill med konkrete der temaet er

mobbing, kan barn få et nytt perspektiv på mobbesituasjoner som har utspilt seg i barnehagen. Dette gir barna en større kontekst på mobbesituasjonen, og gir dem også mulighet til å sette seg inn i andres rolle eller perspektiv (Lamer, 1997, sitert i Askland & Sataøen, 2014, s. 152).

Bruk av konkreter ser vi kan være bra hvis barnehagen jobber for å bearbeide visse følelser eller situasjoner. Men ulempen med denne tilnærmingen er ifølge Sæbø (2010), at konkretene kan ha ulike fysiske begrensninger som hindrer barna i å uttrykke det de føler (Sæbø, 2010, s. 226). Dette ser jeg ikke på som et stort problem fordi jeg har erfart at barn lett får til å uttrykke seg godt gjennom fysiske begrensede konkreter. Men det skal sies at konkreter som gode teaterdukker helt klart tilføyer flere muligheter til det pedagogiske dramaet. Med teaterdukker kan en uttrykke følelser gjennom blant annet kroppsspråk og gester, som barn kjenner seg igjen i. Det gjør dramaet mer ekte og relaterbart.

«Ingrid» sier som «Tone» at de også benytter seg av konkreter, særlig under arbeid med eventyr og andre fortellinger. Her er hun opptatt av at karakterene skal ha ulike karakteristikk som toneleie, stemmebruk og kroppsspråk. Disse karakterene kan representere for eksempel en stereotypi, en kultur, visse personer eller visse følelser. Denne erfaringen kan være nyttig for barn å ta med seg i senere sosiale møter fordi de sannsynligvis vil møte liknende i det virkelige liv. Ifølge Piaget og Bruner har barn *adaptasjonsprosesser* som går ut på å tilegne seg ny kunnskap basert på den eksisterende kunnskapen de allerede har (Askland & Sataøen, 2014, s. 185 og 206). Den ene prosessen kalles for *assimilasjon*, der barnet forsøker å passe inn den nye erfaringen i den allerede eksisterende kunnskapen. Den andre prosessen kalles for *akkomodasjon*, der barnet forandrer eller forkaster den eksisterende kunnskapen på grunn av ny erfaring. Når barn møter ulike karakterer med visse karakteristikk, utvides deres erfaring med menneskelige personligheter, uttrykk og mangfold. Når barn senere i livet møter på liknende mennesker, vil de kunne gjenkjenne disse og lettere kunne tilpasse sin atferd hensiktsmessig. Dette utvikler barns sosiale kompetanse og gjør dem i bedre stand til å lese og fortolke andre menneskers sosiale signaler (Ogden, 2009, s. 203, sitert i Størksen, 2018, s. 82).

Å bruke konkreter i eventyr eller fortellinger kan også benyttes til å bryte med eksisterende holdninger og forestillinger i samfunnet. Stereotyper er et eksempel på dette. Stereotypi er en generalisert forestilling om hvordan en bestemt gruppe mennesker er (Store Norske Leksikon, Svartdal, 2019). «Ingrid» nevner også i intervjuet at hun opplever at barna ofte tar på seg stereotypiske kjønnsroller, at gutter heller mot maskuline roller, og jenter mot feminine. Å bryte med stereotypi handler om å forandre grunnlaget for barns identitetsdanning. Ifølge

George Herbert Mead er den sosiale konteksten en svært betydelig faktor for barns identitetsdanning (Askland & Sataøen, 2014, s. 110). Den sosiale konteksten består av verdier og normer som barn hele tiden møter og må ta stilling til. Stereotypi kan vi indirekte kalle for en norm, fordi det er en forestilling om en gruppe mennesker, og forestillinger kommer ofte med forventninger. Mead kalte samfunnets forventninger til individet for den *generaliserte andre*.

Det er i møte med den generaliserte andre at barnet konstruerer sin selvoppfatning i forhold til samfunnet. Selvoppfatningen sier noe om barnets subjektive forståelse av sin plass og tilhørighet i verden. Hvis ei jente av ulike årsaker ønsker å påta seg en maskulin rolle i leken, vil det gå utover jentas selvoppfatning dersom denne handlingen skulle få en negativ respons. Å bryte med stereotypi er derfor en måte å ufarliggjøre de forventningene samfunnet har til en, slik at barnets selvoppfatning ikke får en negativ utvikling. Denne måten å bruke pedagogisk drama på er også i tråd med hva som står i Rammeplanen angående mangfold og gjensidig respekt; *at barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt. Barna skal få oppleve at det finnes mange måter å tenke, handle og leve på...Barnehagen skal vise hvordan alle kan lære av hverandre og fremme barnas nysgjerrighet og undring over likheter og forskjeller* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I denne sammenhengen vil bruk av drama i barnehagen være en effektiv måte å arbeide med mangfold og gjensidig respekt.

### 4.3 Voksenrollen

I intervjuet med «Tone» sier hun at hun kan bli med i den dramatiske leken på en «naturlig» måte hvor hun for eksempel kan jobbe med temaer som inkludering og relasjonsdannelse. Når «Tone» bruker ordet *naturlig*, tolker jeg det som at hun snakker om hvilken inntoning den voksne har i møte med barna. Med feil inntoning øker sjansen for å bli avvist av barna og man mister en god mulighet til refleksjon og læring i et bestemt tema. En god inntoning er ifølge psykiater, psykoanalytiker og spedbarnsforsker, Daniel Stern, en såkalt *affektiv inntoning*. Dette innebærer at den voksne har et felles fokus og viser relativt like følelser, oppmerksomhet og intensjoner som den man kommuniserer med (Askland & Sataøen, 2014, s. 123). Dette felles fokuset anerkjenner barnets indre følelser og uttrykksbehov og fører til at barnet opplever intersubjektivitet på et følelsesnivå. Intersubjektivitet i generell betydning er når to eller flere mennesker deler en felles opplevelse eller forståelse for noe (Glaser, 2018, s.

31). Dette betyr ikke at forståelsen er lik, men at partene opplever det slik. I dette tilfellet fører affektiv inntoning til intersubjektivitet på et følelsesnivå. At barn opplever intersubjektivitet, er ifølge Stern og Bruner (1997) avgjørende for tilegning av sosial og emosjonell kompetanse (psykososial kompetanse). Et barn er avhengig av intersubjektivitet for å forstå at andre mennesker har et uavhengig indre liv med egne hensikter, følelser og vilje. Å oppleve intersubjektivitet er en form for gjensidig anerkjennelse mellom to eller flere individer. Denne anerkjennelsen bekrefter for individene at deres indre verden er lik på et dypere plan (Alvestad, 2018, s. 403). Denne forståelsen vil fremme empatisk kompetanse og barnets evne til å tilpasse seg andre menneskers følelser.

I ekstreme tilfeller hvor affektiv inntoning og intersubjektivitet er fraværende, kan det føre til at barnet konstruerer sin egen indre fantasiverden hvor grunnleggende logikk og sosiale regler er vesentlig annerledes fra virkeligheten (Askland & Sataøen, 2014, s. 123). Det finnes flere former for inntoning som ikke bekrefter barnets indre følelser og opplevelser og er dermed skadelig for utviklingen. En av disse er det Stern kaller for *selektiv inntoning*. Dette er hvor den voksne bekrefter visse type følelser og ekskluderer andre (Askland & Sataøen, 2014, s. 123). En slik inntoning kan føre til at barnet konstruerer en identitet basert på voksnes forventninger, et såkalt *falskt selv* ifølge Winnicott (Askland & Sataøen, 2014, s. 128-129). Det falske selvet skapes for å beskytte barnets *sanne selv*. Barnets sanne selv består av autentiske følelsesuttrykk uten vurdering og press om at barnet skal opptre annerledes enn det det gjør (Winnicott, 1971, sitert i Askland & Sataøen, 2014, s. 128). Hvis selektiv inntoning pågår lenge nok vil barnets kognitive og emosjonelle struktur være preget av et fravær av visse typer følelser, de følelsene det ikke har blitt anerkjent på (et falsk selv). Barnets likevekt eller *ekvilibrum* opprettholdes ved å fortsette å handle etter andres forventninger, altså å konservere de psykologiske og emosjonelle strukturene som allerede eksisterer (assimilasjon) (Askland & Sataøen, 2014, s. 185). Et falskt selv er også en stressfaktor for barnet som vi kan omtale som *uheldig stress* (Bjørnstad & Samuelsson, 2012, sitert i Askland & Sataøen, 2014, s. 17). Uheldig stress er hvor barnet ikke har kontroll over en hendelse eller ikke blir støttet av de voksne som skal utgjøre barnets signifikante andre. Et falskt selv skapes ved at barnet ikke anerkjennes eller støttes for ulike følelsesuttrykk. Dette er kanskje ikke en stressfaktor på samme nivå som for eksempel et samlivsbrudd kan være, men vil fortsatt få negative konsekvenser for barnet.

«Ingrid» mener også at voksnes inntoning har betydning for hva slags erfaringer barn tar med seg fra drama. Hun nevner at de voksne skal regulere og hjelpe barna gjennom samtaler og

felles refleksjon. Det vil si at hvis et barn for eksempel har behov for selvhevdelse, men aldri får til selv å ta en rolle som fremmer dette på grunn av dominerende eller «autoritære» barn, skal de voksne samtale med barna om denne maktfordelingen. Her er «Ingrid» opptatt av at barna selv skal få mulighet til å reflektere og sette seg inn i andres perspektiv. En reflekterende og veiledende inntoning med barn bygger på prinsippet om affektiv inntoning fordi den voksne viser at det ønsker å forstå barnet.

Å reflektere sammen med barn kan vi også se i lys av Vygotskijs teori om *nærmeste utviklingszone*. Teorien beskriver læringspotensialet som ligger hos et barn (Askland & Sataøen, 2014, s. 200; Glaser, 2018, s. 33). Når den voksne reflekterer sammen med barnet, toner det seg inn på barnets nivå for å finne ut hvilken kompetanse barnet sitter inne med. Kompetansen den voksne prøver å hjelpe barnet til å oppnå ligger nå innenfor rekkevidde fordi den voksne kommuniserer åpent uten noen form for fordømmelse eller partiskhet.

En reflekterende og forståelsesfull tilnærming fra den voksne er veldig viktig hvis barnet skal utvikle sin emosjonelle kompetanse, både i pedagogisk drama og dramatisk lek. Ross (1978) (sitert i Sæbø, 2010, s. 91) mener at menneskers emosjonelle liv er organisert i følelsesmessige strukturer. Når et barn opplever noe som ikke passer inn i den nåværende følelsesstrukturen, kommer det ut av balanse og det oppstår et behov for å gjenopprette likevekt igjen. Dette skjer i form av en såkalt «utblåsning» der barnet frigjør seg fra følelsen, men går glipp av muligheten til å bearbeide og assimilere den nye følelsesstrukturen (Sæbø, 2010, s. 91) (se kapittel 2.7). Gjennom affektiv inntoning og refleksjon vil man kunne hjelpe barnet i assimilasjon – og akkomodasjonsprosessene slik at barnet oppnår en bedre virkelighetsforståelse.

#### 4.4 Psykososialt miljø og mestring

I intervjuene legger både «Tone» og «Ingrid» vekt på det psykososiale miljøet med tanke på barns utprøving av roller. «Tone» sier at de jobber for å fremme barnas selvfølelse og gi dem gradvis større utfordringer slik at de kan kjenne på mestringsglede. Hun sier videre at barna skal være rundt trygge voksne og i en gruppe med barn hvor de kjenner på tilhørighet.

«Ingrid» sier at barna skal oppleve at barnehagemiljøet er trygt og at dette er en forutsetning for om barn føler seg komfortable med å prøve ut nye roller.

Det psykososiale miljøet omfatter det sosiale miljøet og hvordan hvert enkelt barn oppfatter dette i en kognitiv og emosjonell sammenheng. Ifølge Rammeplanen er et godt psykososialt miljø et grunnlag for trivsel, glede og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det jeg tolker

som mestring i denne sammenhengen, er at barna får uttrykke seg fritt i roller uten å kjenne på noen form for fordømmelse eller stigmatisering. Mead mente at den *generaliserte andre*, altså samfunnets forventninger til individet, hadde størst betydning for barn som hadde oppnådd et visst nivå. Å oppnå dette nivået var et uttrykk for at barnet er i stand til å integrere forholdet sitt til dem en står i generell relasjon til (Askland & Sataøen, 2014, s. 110). I barnehagen har barnet antageligvis også en nærere relasjon til menneskene enn det Mead beskriver som den *generaliserte andre*. Foreldre, familiemedlemmer, andre omsorgspersoner som barnehagelærere og etter hvert venner, blir det Mead kaller for barnets *signifikante andre*. Disse personene har størst innvirkning for barnets danning av seg selv som individ, mener Mead (Askland & Sataøen, 2014, s. 110). Både den *generaliserte* – og *signifikante andre* er avgjørende faktorer for barnets mestringsoppfatning. Mestring handler ikke bare om å tilegne seg en ferdighet eller kompetanse i noe, men er også knyttet til positive opplevelser (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels & Conway, 2009; Fredrickson, 2001; Tugade & Fredrickson, 2004, sitert i Bang Nes 2018, s. 376). Når barn prøver ut nye roller og uttrykk er halve faktoren altså om barnet mestrer dette uttrykket teknisk. Den andre og kanskje mer betydelige faktoren vil da være miljøets reaksjon på handlingen og hvilken følelsesmessig opplevelse dette er for barnet.

#### 4.5 Lærer-i-rolle

I intervjuene snakket jeg med begge informantene om pedagogisk drama og spurte dem om de voksne var delaktige i roller, enten med hverandre eller med barna. Dette kalles for «lærer-i-rolle», og det var ingen av informantene som sa de benyttet seg av dette spesielt mye. I denne metoden deltar den voksne i spillet og går inn og ut av roller (Sæbø, 2010, s. 170). Ofte er denne rollen en kontrast til barnas rolle og gjerne bevisst med tanke på det pedagogiske målet med aktiviteten. Sæbø skriver at en slik tilnærming egner seg godt til å utvikle barnas evne til å delta i en ekte og åpen improvisasjon omkring spillets tematiske problemstilling. Her kommer barnas autentiske reaksjoner frem og kan gi pedagogen en pekepinn på hvilke holdninger og verdier som ligger i barnegruppa. Dette er også en fin måte å la barna få møte et mangfold av personligheter, uttrykk eller emosjoner som jeg var inne på tidligere. Når pedagogen eller den voksne går i rolle, får barna, i motsetning til gjennom bruk av konkreter, muligheten til å møte en ny kommunikatív dimensjon, nemlig nonverbal kommunikasjon. Denne kommunikasjonen omfatter blant annet kroppsspråk, mimikk, blikk-kontakt, berøring, avstand med mer (Svartdal, 2020). Dette er kommunikasjon som kun kan foregå mennesker imellom. Annen nonverbal kommunikasjon som volum, rytme, intonasjon og andre auditive

manipulasjoner kan også forekomme ved for eksempel bruk av konkreter. De førstnevnte nonverbale kommunikasjonsmåtene er avgjørende for at mennesker skal kunne forstå hverandre. Måten vi kommuniserer på, blir styrt av hvordan vi oppfatter følelsetilstanden til hverandre og vår respons til dette (Askland & Sataøen, 2014, s. 139). Følelsetilstanden uttrykkes først og fremst gjennom den nonverbale kommunikasjonen. Nonverbal kommunikasjon er en forutsetning for emosjonell kunnskap. *Emosjonell kunnskap* er evnen til å forstå emosjoner i ansiktsuttrykk, emosjonell betydning av ulik atferd og sosiale kontekster (Trentacosta & Fine, 2010, sitert i Størksen, 2018, s. 88). En amerikansk studie med 143 barn viste at emosjonell kompetanse ved tre-fire årsalderen hadde innvirkning på både nåværende og fremtidig sosial kompetanse (Denham et al., 2003, sitert i Størksen, 2018, s. 89). Det er også flere studier som har indikert at emosjonell kunnskap vil bidra til å øke barns sosiale kompetanse. Når pedagogen foretar seg en lærer-i-rolle-tilnærming, har en mulighet til å arbeide med barns emosjonelle kompetanse ved å vise barna en rekke av forskjellige nonverbale uttrykk og deretter samtale og reflektere rundt hvilke følelser disse gjenspeiler.

## 5. Konklusjon

I denne avhandlingen skulle jeg svare på problemstillingen; *hvordan kan drama bidra til barns danning med fokus på psykososial utvikling?*

I drøftingskapittelet har vi sett hvordan drama blant annet kan utvikle vennsapsrelasjoner gjennom felles mestringsopplevelse. Vennsapsrelasjoner har mange fordeler med tanke på barns psykososiale utvikling, blant annet tilegning av gode verdier og holdninger som ivaretar et vennskap og skaper en trygg arena der barn kan prøve ut nye sosiale uttrykk og kognitive ferdigheter med jevnbyrdige (Dunn, 2004, sitert i Sørksen, 2018, s. 91; Askland & Sataøen, 2014, s. 75). Vennsapsrelasjoner er også en arena hvor barn opplever intersubjektivitet, eller gjensidig forståelse av noe, noe Bruner (1997) mente er avgjørende for å tilegne seg sosial og emosjonell kompetanse.

Ved riktig tilrettelegging av den voksne, kan drama også fungere bra som en arena for medvirkning. Medvirkning anerkjenner barns behov for å bli sett og hørt og oppfattet som egne individer. For barns generelle læring – og sosialiseringmuligheter og utvikling er det viktig at barnet får mulighet til å uttrykke behovene sine gjennom selvhvedelse ((Lund, 2004, sitert i Størksen, 2018, s. 92). Dette selvfølgelig også psykososial utvikling. Barns selvhvedelse er avhengig av dyktige voksne som ser barnas behov og hvilken atferd de uttrykker.



Vi har også sett på hvordan bruk av konkreter, som for eksempel menneskelige figurer og dukker, kan være en måte å arbeide med barns danning og psykososiale utvikling på. Å benytte seg av konkreter er en handling som krever innlevelse, empati og refleksjon. Disse ferdighetene er kjernen i psykososial utvikling som gjør denne metoden til et godt valg i pedagogisk drama. Konkreter har også sine svakheter, blant annet mangel på ansiktsuttrykk og mimikk og andre fysiske begrensninger. Bruk av konkreter vil jeg påstå har flere muligheter enn begrensninger. En kan bruke konkreter i drama til å la barn få møte et bredt mangfold av personligheter, kulturer, verdensoppfatninger og følelser. Disse møtene vil bidra til barns emosjonelle utvikling og setter dem i bedre stand til å imøtekomme disse senere i livet (Schaffer & Kipp, 2014, sitert i Drugli, 2018, s. 54). Med andre ord vil barna få den nødvendige stimulusen de trenger for å forbedre sin kognitive – og emosjonelle kompetanse til å håndtere flere ulike sosiale forhold (se definisjon av psykososial utvikling).

I både pedagogisk drama og dramatisk lek er den voksnes inntoning og tilnærming avgjørende for aktivitetens utbytte med tanke på danning og psykososial utvikling. Den voksne er nødt til å mestre *affektiv inntoning* i møte med barn. Affektiv inntoning, som også fører til intersubjektivitet på et følelsesnivå, er nødvendige for barns psykososiale utvikling fordi de anerkjenner barnets indre verden og kan betydelig hjelpe barnet i tilegningen av ny kunnskap gjennom prosessene, assimilasjon og akkomodasjon. Affektiv inntoning hindrer også barnet i å skape et beskyttende falsk selv som minsker eller eliminerer en potensiell stressfaktor. Hvordan den voksne samtaler, veileder og reflekterer sammen med barna har også stor betydning for barns danning og psykososiale utvikling. Hvis dette gjøres på en god måte, vil barnet få bearbeidet sine følelsesinntrykk og lære å se flere perspektiv av en situasjon. Dette fremmer den kognitive – og emosjonelle utviklingen på to måter. Emosjonell utvikling skjer når den voksne anerkjenner barnets følelser gjennom affektiv inntoning, mens kognitiv utvikling skjer under den felles reflekterende prosessen.

Selv om lærer-i-rolle ikke ble særlig praktisert av noen av informantene og deres barnehager er jeg fortsatt overbevist for hvilke positive virkninger denne tilnærmingen kan ha for barns danning og psykososiale utvikling i arbeid med drama. At den voksne deltar aktivt i et samspill med barn gjør læringssituasjonen ekte og nær fordi barna står i en relasjon til den voksne. Lærer-i-rolle tilfører også dramaet en kommunikativ dimensjon, det nonverbale, som er selve grunnlaget for emosjonell kunnskap.

## 5.1 Personlig refleksjon

I denne avhandlingen har jeg virkelig fått øye opp for hvor mye drama kan bidra i barns psykososiale utvikling og danning. Drama i sin mest generelle betydning foregår veldig ofte i barnehagen selv om vi bare kategoriserer det for «lek». Med tanke på Guss' definisjon av dramatisk lek, altså barns uttrykk av ulike symboler for indre tanker og opplevelser, kan man nesten påstå at dramatisk lek alltid foregår (Sæbø, 2010, s. 45). Vi sier at leken er lystbetont, og lyst kommer ofte av et behov. For barn kan dette behovet rett og slett være å bearbeide opplevelser og følelsesinntrykk som er selve kjernen i drama. Som fremtidig barnehagelærer ønsker jeg å implementere drama som et pedagogisk verktøy for å jobbe med barns psykososiale utvikling. Jeg er overbevist om at det ligger et enormt potensial i drama, både dramatisk lek og pedagogisk drama, særlig hvis voksne engasjerer og benytter kunnskapen sin.

## 6. Litteraturliste

Alnes, J. H. (2020, 9. desember). Hermenautikk. I *Store Norske Leksikon*.

<https://snl.no/hermeneutikk>

Askland, & Sataøen, S. O. (2014). Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst (3. utg.). Gyldendal.

Bruner, Grøver, V., & Christensen, B. (1997). Utdanningskultur og læring (p. 227). Ad notam Gyldendal.

Folkehelseinstituttet. (2018). Psykisk helse i Norge. Hentet fra

<https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>

Glaser, Størksen, I., & Drugli, M. B. (2018). Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis (2. utg., p. 548). Fagbokforl.

Gotvassli. (2019). Boka om ledelse i barnehagen (2. utg.). Universitetsforlaget.

Johannessen, Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.

Smith, & Ulvlund, S. E. (1999). Spedbarnsalderen. (2. utg., p. 576). Universitetsforlaget.

Svartdal, F. (2019, 21. februar). Stereotypi. I *Store Norske Leksikon*.

[https://snl.no/stereotypi\\_-\\_psykologi](https://snl.no/stereotypi_-_psykologi)

Svartdal, F. (2020, 12. juni). Psykososial. I *Store Norske Leksikon*.

<https://snl.no/psykososial>

Svartdal, F. (2020, 27. mai). Nonverbal kommunikasjon. I *Store Norske Leksikon*.

[https://snl.no/nonverbal\\_kommunikasjon](https://snl.no/nonverbal_kommunikasjon)

Sæbø (2010). Drama i barnehagen (3. utg., p. 299). Universitetsforlaget.

Thagaard. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg., p. 244). Fagbokforlaget.

Thagaard. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg., p. 222). Fagbokforlaget.

Tjora. (2017). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3. utg., p. 285). Gyldendal akademisk.

Tranøy, K. E. (2020, 13. august). Erkjennelse. I *Store Norske Leksikon*.

<https://snl.no/erkjennelse>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Barnehagens formål og innhold*.

Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>.

## 7. Vedlegg

### 7.1 Samtykkeskjema



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Vil du delta i bachelorprosjektet

---

### **«Drama og barns psykososiale utvikling»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan drama bidrar til barns psykososiale utvikling. I dette skrivet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med mitt prosjekt er å finne ut hvordan drama i barnehagen bidrar til barns psykososiale utvikling. Jeg ønsker å finne ut betydningen av å ha drama i barnehagen.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju en dag (tidspunkt avtales privat). Intervjuet vil ta ca. 30 minutter og du vil få spørsmålene tilsendt på forhånd. Hvis det er behov for det kommer jeg til å sende deg mine notater slik at du kan se over de og sjekke om de samsvarer med det du sa.
- Intervjuet vil ikke bli tatt opp med lydopptaker og innhenter ingen personopplysninger.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

### **Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg/vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg/vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg/vi behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 29.04.2022.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig:  
(Veileder)

Student:

*Johanne Rimul & Aimée Viktoria Kaspersen*

*Vebjørn Brusletten*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Drama og barns psykososiale utvikling*». Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

*Dato:* .....

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg/vi ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.

## 7.2 Intervjuguide

### **Hvordan kan drama brukes for å fremme danning med fokus på psykososial utvikling?**

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du og hvor lenge har du jobbet?
- Hvilke arbeidsoppgaver har du der du jobber?
- Hvordan bruker dere drama i barnehagen?
- Hvilke tanker har du om erfaringer barn tar med seg gjennom drama?
- Hvordan bruker dere voksne drama som et pedagogisk redskap?
- Hvordan legger dere til rette for at barna prøver ut nye roller i lek?
- Hva gjør dere hvis barnas utprøvende rolle er negativ for deres utvikling?