

Dramapedagogisk arbeid i barnehagen

Korleis kan barnehagelæraren bruke drama som metode for positiv leiing av barnegruppe?

Hilde Børnes

kandidatnummer: 21

**Bacheloroppgåve
BKBAC3900**

Trondheim, april, 2023

Bacheloroppgåva er eit sjølvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskule for Barnehagelærerutdanning og er godkjend som ein del av barnehagelærerutdanninga. Under utarbeiding av oppgåva har studenten fått rettleiing ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innholdsliste

1.0 Innleiing	3
1.1 Val av tema	3
1.2 Presentasjon av problemstilling	3
1.3 Kvifor drama i barnehagen?	3
1.4 Presentasjon av oppgåva	4
2.0 Teori.....	5
2.1 Dramafaget.....	5
2.1.1 Dramafagets opphav	5
2.1.2 Dramaturgi	6
2.1.3 Verkemiddel	6
2.2 Dramafaglege metodar	7
2.2.1 Improvisasjon	8
2.2.2 Lærar-i-rolle	9
2.3 Leik.....	9
2.3.1 Drama og leiken.....	10
2.3.2 Leikande vaksne	11
2.4 Barns medverking.....	11
2.5 Positiv leiing.....	12
3.0 Metode	13
3.1 Val av metode.....	13
3.2 Tilgjenge til felten.....	14
3.3 Gjennomføring av datainnsamling	15
3.4 Analyse	16
3.5 Kvalitetsvurdering	17
3.6 Etske omsyn.....	18
4.0 Funn og drøfting – bachelor	18
4.1 Drama som nyttefag i barnehagen.....	18
4.2 Drama og leiken.....	20
4.3 Barns medverking.....	22
4.4 Drama som metode for positiv leiing.....	23
5.0 Oppsummerande tankar	27
6.0 Litteraturliste.....	28
7.0 Vedlegg.....	31

1.1	Vedlegg 1: Samtykkeskjema	31
1.2	Vedlegg 2: Intervjuguide	33

1.0 Innleiing

1.1 Val av tema

I bacheloroppgåva mi har eg vald temaet dramapedagogisk arbeid i barnehagen. Temaet er først og fremst vald på bakgrunn av egne interesser og erfaringar, men valet er også tatt på bakgrunn av relevans for barnehageprofesjonen. Eg vil kome tilbake til kva plass dramafaget har i barnehagen seinare. Dramafaget er noko eg personleg interesserer meg for, og som eg har positive opplevingar med å bruke i barnehagen. Eg har brukt drama saman med barn i barnehagen, men eg har også brukt det sjølv som ein type hjelpemiddel eller verktøy i ulike situasjonar i barnehagen. Eg har vald fleire anledningar opplevd at drama er hjelpesamt i situasjonar kor det er eit behov for leiing i barnegruppa. Dette er noko som fascinerer og interesserer meg, som gjer at eg har ein naturleg nysgjerrigheit for temaet. Denne nysgjerrigheita gjer at eg ønsker å lære meir om tematikken. Eg var derfor sikker på at eg hadde lyst til å skrive om dramapedagogisk arbeid i bacheloroppgåva mi.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Som nemnt er temaet for denne bacheloroppgåva drama dramapedagogisk arbeid i barnehagen. På bakgrunn av eiga interesse for dramapedagogiske metodar i leiingssituasjonar er problemstillinga er formulert slik:

«Korleis kan barnehagelæraren bruke drama som metode for positiv leiing av barnegruppe?»

Eg ønsker å poengtere at spørjeorda «korleis kan» som er brukt i problemstillinga er eit bevisst val frå mi side for å ha ei open tilnærming til tematikken. Å stille eit spørsmål om korleis noko *kan* gjerast indikerer at det ikkje er noko fasitsvar på spørsmålet som stillast. Etter mi meining er det fasitsvar på korleis ein kan bruke dramapedagogiske metodar i barnehagen. Det er heller moglegheiter enn begrensingar når det kjem til bruk av dramafaglege metodar i barnehagen. Eg ønsker å belyse tematikken og gi lesaren eit moglegheitsbilde på korleis det kan gjerast, derav spørjeorda i problemstillinga.

1.3 Kvifor drama i barnehagen?

Dramafaget har ein plass i barnehagen. Som nemnt er val av tema tatt også på bakgrunn av relevans for barnehageprofesjonen. Eit av barnehagens fagområde er kunst, kultur og

kreativitet. Det står blant anna i rammepalen at opplevingar med kunst og kultur i barnehagen kan legge grunnlag for tilhørigheit, deltaking og eige skapande arbeid, og at barna skal støttast i å vere aktive og skape eigne kunstnariske og kulturelle uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). Drama er ein kunstarisk uttrykingsform, som rammeplanen seier at har ein plass i barnehagen innanfor fagområdet kunst, kultur og kreativitet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51). Dette inneberer at vi som jobbar i barnehage skal ha kunnskap om barnekultur og samspel i estetiske samanhengar (Hammer & Strømsøe, 2015, s. 11). Hovik og Nagel seier at barns lek blir meir og meir påverka av innhaldet i dagens mediekultur, og at deltaking og interaktivitet derfor kan omtalast som ein sentral tematikk i dagens barnekultur. (Hovik & Nagel, 2017, s. 13). Det er ein samheng mellom barns lek og teater. Denne samhenggen byggjar på den estetiske dimensjonen som finnes i barns dramatiske lek. «Måten barn skaper estetisk form på, og lar seg berøre av denne i leken, har sammenheng med hvordan vi lar oss berøre av estetisk form i møte med teaterkunsten.» (Hammer & Strømsøe, 2015, s. 11). Guss seier også at det finnes forbindelsar mellom barns lek og drama, som baserar seg på at både lek og drama består av noko Guss kallar *framstilt handling* (Guss, 2015, s. 11). Dette er tema eg vil komme tilbake til seinare i oppgåva mi.

1.4 Presentasjon av oppgåva

Denne oppgåva er delt inn i 5 kapittel. Innleiinga, her vi er no, er det første kapittelet. I Innleiinga blir val av tema og problemstilling presentert og grunngjeve. I tillegg til ei kort utgreiing om kvifor dramafaget har ein plass i barnehagen. Det andre kapittelet er teoridelen kor eg gjer greie for temaa: Dramafaget, dramafaglege metodar, lek, barns medverking og positiv leiing. Kapittel 3 er metodekapittelet kor lesaren får eit innblikk i korleis eg har gått fram for å undersøke tematikken nærmare og kva metodar eg har brukt for å samle inn datamaterialet mitt. Eg vil også skrive om korleis eg har går fram i analysen av datamaterialet mitt i dette kapittelet. I kapittel 4 blir funn eg har gjort presentert og tolka. Har vil eg også gjere drøftinga mi som skal hjelpe meg å svare på problemstillinga mi. Det er i dette kapittelet problemstillinga skal svarast på. Det siste kapittelet er kapittel 5. Eg har vald å kalle kapittelet oppsummerande tankar, nettopp fordi eg kjem til å gi ei kort oppsummering av oppgåva kor eg trekk fram viktigaste og ikkje minst ein konklusjon.

2.0 Teori

2.1 Dramafaget

2.1.1 Dramafagets opphav

Etter tre år på kunstfagleg linje på DMMH med drama som eit eige fag har eg fått kjenne på verdien dramafaget har for meg. Det er ikkje før no, når denne tida med dramaundervisning går mot slutten at eg har begynt å tenke over kor rart konsept drama eigentleg er. Misforstå meg rett, eg elsker drama. Eg elsker å dramatisere sjølv, men også å vere publikum. Likevel undrar eg meg over korleis ulike formar for drama har blitt ein så stor del av livet til menneske. Korleis har det blitt så vanleg at ein til og med kan ha eit yrke som går ut på å stille seg opp framfor eit publikum og late som at ein er nokon andre? Då meiner eg yrket som skodespear. Dei fleste teoriar om opphavet til drama grunnar i munnleg handlingsform. Dette kan vere framstillingar av sentrale hendingar i ei bestemt samfunnsgruppe. «Dramaene om livets fenomener og handlinger var en viktig del av en gruppes kulturelle fellesskap» (Guss, 2015, s. 47). Det var viktig for fellesskapet og fellesskapskjensla. Guss skriv at dei tidlege formane av dramatisk uttrykk ofte oppstod spontant i samheng med kvardagslege gjeremål i form av forteljing, leik og underhaldning, og at det ofte ikkje vart gjort i ein kunstnarisk omarbeidd form (Guss, 2015, s. 47). Forteljing og leik er naturlege delar av kvardagen i barnehagen. Det er også ein naturleg del av det å vere menneske. Guss skriv at erfaringar med å fortelje noko ein har opplevd kan gi eit blide på korleis det kan opplevast hjelpsam å mime fragmenter eller gjere til stemmen sin for å gi forteljinga liv, og for å gjere beskrivinga meir nøyaktig (Guss, 2015, s. 47). Alle menneske har ein leikenheit og ein leikestyrke i seg (Öhman, 2020, s. 216). Det handlar om evna ein har til å leike og leikeferdigheitande ein har som det individet ein er. Eg synse det er interessant at opphavet til dramatiske uttrykk grunnar i eit behov for underhaldning. Underhaldning er i følgje det store norske leksikon meint til å skape glede, moro og avslapping (Haugseth, 2023). Eg tolkar dette som at dramatiske uttrykk opphavelig er meint til å skape glede, moro og avslapping. Eg kan kjenne meg igjen i at dramatiske uttrykksformer har gitt meg mykje glede i fleire samanhengar, og vil på bakgrunn av eiga erfaring konstatere at dramafaget er kjelde til glede.

2.1.2 Dramaturgi

Hammer og Strømsøe seier at dramaturgi inneheld alle element av drama til saman (Hammer & Strømsøe, 2015, s. 14). Dette betyr ikkje nødvendigvis at dramaturgi kan brukast som ein samlebetegnelse for alle element drama består av. Dramaturgien er korleis ein vel å setje saman alle desse elementa (Hammer & Strømsøe, 2015, s. 14). Dramaturgien er altså sjølv samansettinga av dei dramatiske elementa og verkemiddela ein brukar i det dramatiske uttrykket. Omgrepet dramaturgi kjem opphaveleg frå teateret og dreiar seg om handlingsforløp eller handlingsoppbygging (Kristoffersen, 2015, s. 57). Det handlar altså meir om oppbygging av noko. Kristoffersen brukar «måten en forteljing fortelles på, eller måten et teaterstykke er bygget opp på» som eksempel for å illustrere kva rolle dramaturgien har (Kristoffersen, 2015, s. 58). Ein av dei mest vanlege definisjonane av dramaturgi er at «dramaturgien er selve innsikten i teaterets virkemidler» (Gladsø et al., 2015, s. 15). Eg vil komme tilbake til verkemiddel og skrive meir om det seinare i teksten.

Guss konstaterer at dramaturgi handlar om korleis vi fortel (Guss, 2017, s. 20). Eg tolkar dette som at dramaturgi også handlar om forteljarmåte. Guss seier at dramaturgi er måten ein kombinerer alle desse elementa og oppbygginga av dei (Guss, 2017, s. 20). Wiseth seier at dramaturgiske inngangar er å finne i mange dramatiske verk. Dramaturgiske inngangar er nyttige i når ein skal utvikle, forme og strukturere dramaturgiske verk (Wiseth, 2015, s. 183). Dramaturgiske inngangar er kropp, tid, rom og tekst. Dramaturgiske grunnelementer er tid, rom, fabel og figur (Gladsø et al., 2015, s. 185). Hammer og Strømsøe seier at måten tid og rom er organisert på i eit handlingsforløp kan beteiknast som dramaturgi (Hammer & Strømsøe, 2015, s. 14).

2.1.3 Verkemiddel

Det er fleire ting som kan påverke dramaturgien, måten vi fortel på. Dramatiske verkemiddel er ofte ein del denne samansettinga av dramatiske element som til saman utgjer dramaturgien. Gladsø et al. seier at val av stil og sjanger er avgjerande for kva verkemiddel ein brukar (Gladsø et al., 2015, s. 188). Kva verkemiddel ein vel å bruke har igjen mykje å seie på korleis det som blir fortalt blir tatt i mot. Eg vågar ikkje å definere kva dramatiske verkemiddel er, men eg ønsker å presentere ulike samansetningar av verkemiddel som som andre har kalla dramatiske verkemiddel. I boka *Dramaturgi* blir vi presentert for fleire samansetningar av verkemiddel som kan omtalast som dramatiske verkemiddel. Spennning, kontrast, symbol, ritual og rytme er den eine samansetninga (Gladsø et al., 2015, s. 188). Ei

anna samansetning er scenografi, kostyme, kroppsspråk, stemmebruk, musikk, lys og lyd omtalt som dramatiske verkemiddel (Gladsø et al., 2015, s. 188). Somme seier at dramatiske verkemiddel er det som omhandlar handling, karakter og konflikt (Gladsø et al., 2015, s. 189). Det er ikkje ein klar definisjon av kva dramatiske verkemiddel er. I boka *Dramaturgi* blir eg merksam på at konkrete verkemiddel og verknaden av dei alltid må vurderast utifrå den gitte konteksten, og at det derfor er meiningslaust å definere verkemiddel uavhengig av sjanger, form og metode. (Gladsø et al., 2015, s. 189).

Kristoffersen seier også noko om verkemiddel, men han skriv om verkemiddel i samanheng med å skape ei leikeverd. Då blir spenning, kontraster, symbol omtalt som verkemiddel (Kristoffersen, 2015, s. 59). Spenning er omtala som eit verkemiddel i fleire samanhengar. Eg kjem til å kome tilbake til spenning som dramatisk verkemiddel i drøftingsdelen.

Kristoffersen beskriv spenning som ei brå endring av kva som er i fokus og at det kan oppstå av måten ein seier noko på (Kristoffersen, 2015, s. 59). Eg ønsker då å minne om at stemmebruk vart omtalt som eit dramatisk verkemiddel lenger oppe. Eg ser på stemmebruk som eit kraftfullt verkemiddel som eg også vil kome tilbake til i drøftingsdelen. Av erfaring veit eg at kontrastar i stemmebruk kan verke spennande for barna i barnehagen. Kontrastar i stemmebruk kan fungere som eit verktøy når ein for eksempel skal fortelje om fysiske kontrastar. Om ein brukar mørk, kraftig og buldrande stemme i eit eventyr om eit troll, vil det ha ei stor effekt å endre stemmen så den blir lav og lys når ein fortel om ei mus. Dette vil tydeleggjere illustrasjonen av eit troll i forhold til ei mus.

Eg ønsker også å seie noko om humor som verkemiddel. Store Norske Leksikon omtalar humor som ei evne til å oppfatte det som er morosamt i ein situasjon og legg til at det kan vere typisk for ei bestemt gruppe, kultur eller eit område (Gundersen, 2021). Å spele på humor som eit dramatisk verkemiddel bør då innebere å vite kva mottakaren/publikum synes er morosamt. Jenssen skriv om at humor har bidratt til å skape fellesskapsfølelse i eit musikkprosjekt i ein barnehage (Jenssen, 2017, 224). Som nemnt i avsnittet om dramafagets opphav spelar fellesskapskjensle ei rolle i dramatiske uttrykk. (Guss, 2015, s. 47). Humor kan bidra til nettopp dette.

2.2 Dramafaglege metodar

For å kunne jobbe med dramapedagogisk arbeid i barnehagen krevjer det at ein har dramapedagogisk kompetanse. «Dramapedagogisk kompetanse innebærer innsikt i barneliv,

leikenhet, dramaturgisk kunnskap og improvisasjonsevne» (Guss, 2017, s. 40). I dette kappitlet av oppgåva har eg allereie skrive om dramaturgi, og vidare i kapitlet kjem eg til å vere innom dei andre temaa som er nemnt i sitatet over. Eg startar med å skrive om improvisasjon.

2.2.1 Improvisasjon

Improvisasjon kan bli oversatt til «ikkje før sett» som indikerer at det dreier seg om noko som ikkje er der enda, men som er i ferd med å bli til (Liset et al., 2011, s. 13). Det inneberer ein uforutsigbarheit som den/dei improviserande må forholde seg til. Uforutsigbarheiten gjer at ein ikkje kan kontrollere kor eller kva imrovisasjonen ender opp i, men at ein må forholde seg til det som er her og no, og handle utifrå det (Liset et al., 2011, s. 13). «Vurderinger og handlingsvalg gjøres kontinuerlig ut frå hva som dukker opp underveis» (Liset et al., 2011, s. 13).

Improvisasjon startar med ein impuls (Sandnes, 2015, s. 136). Sandnes seier at ein impuls oppstår når ein følelse skapar lyst og drivkraft i deg (Sandnes, 2015, s. 138). Dette vil eg seie er beskrivande for ein impuls som kjem innanfrå. Ein kan også få impulsar utanfrå, for eksempel frå barna i barnehagen. Om ein jobbar med improvisasjon i barnehagen er det vanleg å jobbe utifrå impulsar frå barna, spesielt om ein har fokus på barns medverking. Improvisasjon handlar om «at du åpner opp for fantasi, for ideene, for bildene og assosiasjonene som dukker opp i hodet ditt» (Sandnes, 2015, s. 138). Impulsane treng ikkje å komme frå barna, dei kan komme frå kva som helst. Impulsen er det som sparkar i gang improvisasjonen.

Improvisasjon kan brukast som ein dramaturgisk reiskap i teateret. (Gladsø et al., 2015, s.126). Teateret inneheld både reelle og fiktive element, og deltaking i teater betyr at ein må forholde seg til både det fiktive og det reelle (Gladsø et al., 2015, s. 189). Dette kan samalingans litt med den tredoble leikestrukturen i leikedrama som Guss illustrerer med ein figur som ho kallar «Lekerammen» (Guss, 2017, s. 137). I denne figuren får vi sjå at barna er tilskodarar og preformarar på same tid. Dei er i fiksjonen samtidig som dei ser den utanifrå for å kunne oppdage det leiken treng for å få framdrift (Guss, 2017, s. 137). Djupvik skriv om bruk av improvisasjon saman med barn, og at ei leikande tilnærming med impulsar til humor, leikenheit og sensitivitet kan bidra til at barna går inn i improvisasjonen som dei ville gjort i leiken (Djupvik, 2017, s. 169). Djupvik beskriv dette som at barna gir seg hen i leiken og at dei blir leika av leiken som skjer i mellomrommet mellom dei som leikar. «Dette mellomrommet er det man er inne i når man improviserer.» (Djupvik, 2017, s. 170).

2.2.2 Lærer-i-rolle

Den engelske dramapedagogen Dorothy Heathcote har vore med å påverke sjangeren dramaforløp. I hennar metode er det læraren som styrar forløpet. For å gi læraren moglegheit til dette blir verkemiddel som «Lærer-i-rolle» brukt aktivt (Rønningen, 2015, s. 97). Lærer-i-rolle er eit verkemiddel som ofte blir brukt i dramaforløp. Det går ut på at læraren går inn i ei rolle som ein figur, som deltakarane møter i dramaforløpet. Læraren kan byte mellom fleire rollar undervegs for å styrke fiksjonen, eller skape framdrift i den. Framdrift kan komme som ein følgje av at deltakarane får stille spørsmål til rolla når dei møtast. (Rønningen, 2015, s. 94). Gjennom bruk av lærer-i-rolle opnar det seg moglegheiter for læraren. Læraren får blant anna moglegheita til å styre fiksjonen frå innsida (Rønningen, 2015, s. 97). Lærer-i-rolle treng ikkje nødvendigvis å bli brukt i samanheng med dramaforløp. Det kan også brukast i leik saman med barn. Guss skriv om eigen bruk av «lærer-i-rolle» i leik. Ho beskriv at målet hennar med å bruke lærer-i-rolle er «å få barnas fantasi og rolletaking i sving ... og at vi spontant skal utvikle en spennende dramatisk situasjon sammen» (Guss, 2015, s. 59). Guss skriv også om ein mogleg framgangsmåte ved bruk denne typen «lærer-i-rolle»-prosess. Likt som i Heathcote sin motell er det læraren som styrar fiksjonen no også. Læraren er den som etablerer den dramatiske situasjonen ved å gå inn i ein rolle som gjer at det oppstår ein intrige eller ein situasjon som må løysast. Leiaren tildeler barna også rollar, gjerne som eit fellesskap som er saman om å løyse problematikken i fiksjonen. Leiaren er ansvarleg for å utvikle den dramaturgiske situasjonen og gi den framdrift med inspirasjon frå barna sine innspel (Guss, 2015, s. 59).

2.3 Leik

Leiken er eit fenomen som står sentralt i barnas liv og i barnehagen. Dette seier rammeplanen om leik: «Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Kibsgaard argumenterer med at leiken er ein plass kor barna får moglegheita til å utvikle seg sjølv og eige sjølvbilde, i tillegg til at det kan verke stimulerande sosialt og kreativt. Leiken er ikkje minst ein arena kor barna opplev glede (Kibsgaard, 2018, s. 353). Når ein spør barn kvifor dei leikar er svaret enkelt: Fordi det er gøy. Kibsgaard seier at ein anna grunn til at barn leikar er at det skjer saman med nokon andre, det er sosialt (Kibsgaard, 2018, s. 353). Eg tolkar dette som at leiken er ein arena for sosiale samspel og kanskje også fellesskapskjensle. Når barn leikar kan dei oppleve leikeflow, som er ein type flytande tilværelse kor leiken fyller barna med gode følelsar som gjer at barna

gløymer tid og stad. Öhman kallar dette selvforglemlse, og den har ei effekt på opplevelsen av leiken (Öhman, 2020, s. 215). Kibsgaard snakkar også om denne frie flyten og korleis keisemd ikkje eksisterar i denne bobla som barna går inn i når leikeflowen oppstår (Kibsgaard, 2018, s. 353).

Eg skal ikkje gå så mykje inn på leiken i seg sjølv, men eg skal fokusere meir på leik i forhold til drama og korleis det fungerer saman. Det er likevel viktig å poengtere at leiken har ein eigenverdi og å anerkjenne den slik som det står i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). For å kunne jobbe utifrå det som står i rammeplanen krever det at dei vaksne i barnehagen har innarbeida leikeetikk som handlar om å respektere leiken som finnes i barnehagen og leiken som barna har (Öhman, 2020, s. 215). For å kunne utøve leikeetikk er det essensielt å ha eit leikande blikk.

2.3.1 Drama og leiken

Frå eiga erfaring har eg opplevd at leiken og dramafaget har fleire likheitstrekk som gjer at dei er nært beslekta. Det er ikkje berre eg som har denne oppfatninga. Guss seier at det finnes uskiljande koplingar mellom leik og drama i tillegg til at ho omtalar drama som «den lekte og fremstilte handling» kor aktørane presenterer ei framstilling av livets spenningsfylte eller konfliktfylte handlingar og val gjennom personifisering av situasjonens rollefigurar (Guss, 2015, s. 11). Dette minner meg om korleis eg og lillesøstera mi brukte å leike «vanleg menneske» då vi var små, som gjekk ut på at vi lata som at vi var heilt vanlege menneske (berre ikkje oss sjølv) som gjorde heilt vanlege ting. Denne typen late-som-leik kallar Guss for leikedrama, fordi det byggjar på definisjonen av late-som-leik, som er veldig lik definisjonen av eit drama (Guss, 2015, s. 11).

«Når leken så ofte er blitt knyttet til kunsten og omvendt, er det fordi begge er improvisatoriske.» (Sandnes, 2015, s. 135). Som det står skrive i avsnittet om leik kan barna oppleve leikeflow kor keisemd ikkje eksisterer. For å oppretthalde denne tilværelsen er dei avhengig av å utfordre seg sjølv i leiken og å skape framdrift i den (Kibsgaard, 2018, s. 354). Barna improviserer ofte utifrå impulsar som er med på å gi leiken ny driv. Då meg og søstera mi leika «vanleg menneske» hendte det seg at mamma sa at vi for eksempel skulle på butikken. Denne impulsen gjorde at ein av oss sa «okei, jeg setter meg i taxien nå» før vi sat oss i bilen til mamma og fortsette leiken frå baksetet i bilen. På denne måten er leiken også improvisatorisk. «Erfaringer med improvisasjonsarbeid gir derfor innsikt i spontant lekedrama

og bevissthetsnivåene som de opererer på. Denne innsikten gjør oss bedre i stand til å delta i barnas lek og til å lede dramaprosesser på barnas premisser.» (Guss, 2017, s. 209).

2.3.2 Leikande vaksne

«Lekens muligheter og vilkår ligger i måten voksne i barnehagen legger til rette for den.» (Kibsgaard, 2018, s. 364). Som det står skrive i rammeplanen for barnehagen er ein av oppgåvene til den vaksne å ivareta leiken (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Det er derfor ikkje eit spørsmål *om* vaksne skal vere involvert i barns leik, eller ikkje. Spørsmålet er *korleis* ein gjer det (Öhman, 2014, s. 155). For å kunne ivareta barnas leik må ein forstå seg på leiken og betydinga den har for barna. Det handlar om å forstå leikens eigenverdi og kva barna ønsker å få ut av leiken. Når barn ønsker å vere med i ein leik er det ein føresetnad at dei kan leikespråket. Ein må forstå kva lovar og reglar som gjeld for den typen leik for å kunne bidra inn i leiken med nye initiativ, forhandlingar og framdrift (Kibsgaard, 2018, s. 358). Dette gjeld dei vaksne og. For at vaksne skal forstå seg på kompleksiteten av kva leik kan vere er leikekompetanse og leikeerfaringar nødvendig. Derfor bør vaksne delta i leik. Eg kallar dette å vere ein leikande vaksen. For å vere ein leikande vaksen må ein ha ein leikande veremåte og eit leikande blikk. Har ein dette har ein betre grunnlag for å bidra til å styrke leiken til barna, og å oppmuntre til kreativitet og legge til rette for at barna får utfolde seg i leiken (Kibsgaard, 2018, s. 365).

2.4 Barns medverking

Rammeplanen for barnehagen stadfester tydeleg at barnas rett til medverking skal bli ivaretatt og at barnehagen skal oppmuntre barna til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglege verksemd (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Rammeplanen seier også litt om kva dette inneberer. Det betyr at alle barn har rett til medverking og at det er pedagogens oppgave å sørge for at det individuelle barnet kjenner på å ha innflytelse på det som skjer i barnehagen. Dette betyr å vere bevisst på barnas ulike uttrykksformer og å legge til rette for at alle barn har moglegheit til å medverke uavhengig av alder, språkleg kompetanse eller andre utfordringar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Rammeplanen avsluttar avsnittet om barns medverking ved å presisere at «Barna skal ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Barna skal altså ikkje stå ansvarleg for å ta avgjerelsar utanfor deira kompetanse eller som kan få farlege følger. «Hensynet til barnas beste skal være det som veier tyngst i pedagogens arbeid» (Gunnestad, 2019, s. 78).

2.5 Positiv leiing

Som barnehagelærer er ein av dei mange oppgåvene ein har å vere leiar for barnegruppa (Akslen & Moe, 2020, s. 202). Det handlar ikkje om at ein berre skal bestemme for å bestemme, det er ein del av den omsorga ein skal utøve som barnehagelærer. Omsorgsarbeidet i barnehagen går ut på at: «Personalet i barnehagen skal legge til rette for at barna kan knytte seg til personalet og til hverandre.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). For at barna skal kunne knytte seg til personalet må personalet skape ein tillit mellom seg og barnet slik at barnet kan kjenne på ein tryggleik rundt den vaksne. Tilknytning og nærleik til vaksne har mykje å seie for barnets sosioemosjonelle utvikling (Brandtzæg et al., 2013, s. 16). Å arbeide med tilknytning i barnehagen inneberer å arbeide med seg sjølv og å sjå seg sjølv utanfrå: Korleis oppfattar barnet meg? (Brandtzæg et al., 2013, s. 39). Kva treng barnet av den vaksne? Dette er gode spørsmål som blir reflektert rundt i boka *Se barnet innenfra* kor forfattarane tar utgangspunkt i «Trygghetssirkelen» for å illustrere korleis den vaksne kan jobbe med utgangspunkt i barnets beste. Forfattarane presenterer noko dei kallar køyrereglar for den vaksne: «Alltid: vær større, sterkere, klokere og god. Når det er mulig: følg barnets behov. Når det er nødvendig: ta tak/leiming.» (Brandtzæg et al., 2013, s. 40). Her ser vi at det er nødvendig at den vaksne tar leiinga i somme situasjonar. Dette vert grunngjeve med at den vaksne vil miste klokskapen sin om vedkommande ikkje tar leiinga i somme situasjonar (Brandtzæg et al., 2013, s. 45). Og om den vaksne mistar klokskapen kan det skape eit brot i den tilliten og tilknytninga som barnet har til den vaksne. «Nettopp fordi vi er klokere enn barnet, forstår vi også at vi av og til må ta ledelsen» (Brandtzæg et al., 2013, s. 45). I dette eksempelet blir situasjonen beskrive i samanheng med relasjonen mellom den vaksne og eit enkeltbarn. Dette gjeld like mykje når det er snakk om leiing av barnegruppe. Om den vaksne mistar klokskapen sin i aktivitetar med ei barnegruppe vil dette påverke tilknytninga mellom barnegruppa og den vaksne. Det kan også gå ut over samhaldet i barnegruppa og relasjonane barna har til kvarandre. «Barnehagen er et fellesskap der både voksne og barn skal drive med meningsfylte aktiviteter sammen. Barnehagelæreren har selvsagt et spesielt ansvar for å styre disse prosessene, men like fullt må barna inkluderes i aktivitetene som selvstendige subjekter.» (Hennum & Østrem, 2016, s. 55).

Det er uendelege forskjellige måtar å lede ei barnegruppe på, kor somme er betre enn andre. Men ein ting er sikkert, og det er at ein har eit ansvar for barn i ein sårbar alder (Akslen & Moe, 2020, s. 202). Eg trur at synet på barn har stor påverknad på leiarens leiarstrategi. «Personalet må ha et syn på barn som fullverdige mennesker og aktive deltakere i det livet de

lever.» (Wolf, 2018, s. 155). Gjennom fleire praksisperiodar har eg erfart effekten av positiv leiing, kor pedagogen har ein leiarstil som gjer at stemninga i rommet og i barnegruppa kan opplevast som harmoni dersom ein ser samspelet mellom barnegruppa og pedagogen utanfrå. Eg er overtydd om at denne pedagogen gjennomfører profesjonelt omsorgsarbeid kor vedkommande jobbar med å balansere det å vere større, sterkare, klokare og god.

3.0 Metode

3.1 Val av metode

Ein forskingsmetode er ein framgangsmåte, som ein brukar for å gjere undersøkingar, som ein kan bruke for å finne svar på ei problemstilling eller eit tema (Bergsland & Jæger, 2022, s. 28). Det handlar om å samle inn datamateriale, som ein i etterkant vil analysere og tolke for å komme fram til nye oppdagingar. Ein kan også gjere funn som ikkje nødvendigvis er nye oppdagingar, men som konstaterer at ein teori er sann. Det finnes i hovudsak to hovudmetoder: Kvantitative og kvalitative metodar. Kvantitativ metode er nyttig når ein skal måle ei sanning og brukast til å finne ut av det som er målbart (Bergsland & Jæger, 2022, s. 30). Kvantitative metodar baserer seg derfor ofte på tal som kan gi eit bilde på *det eine* i forhold til *det andre*. Ved hjelp av kvantitativ metode kan ein gå i breidda og finne eit gjennomsnitt som belyser det som er felles. Det kan også gi forskaren moglegheita til å halde avstand og til å halde meg nøytral til det som blir forska på (Dalland, 2020, s. 55). Kvantitativ metode kan til dømes brukast i form av spørjeundersøking eller ulike typar eksperimentelle design (Bergsland & Jæger, 2022, s. 30) og resultat frå slike undersøkingar blir presentert i form av prosent, tabell, grafar og liknande (Bergsland & Jæger, 2022, s. 31).

I dette prosjektet har eg vald ein kvalitativ metode. Som nemnt i innleiinga er tematikken for denne oppgåva dramapedagogisk arbeid i barnehagen og problemstillinga spør om korleis ein kan bruke dramapedagogiske metodar i barnehagen. Problemstillinga har spørjeordet «korleis» fordi oppgåva skal gi eit nyansert moglegheitsbilde for bruk av dramapedagogiske metodar i barnehagen, ikkje for å gi eit fasisvar på kva som fungerer eller ikkje. Når ein skal velje metode for datainnsamling er problemstilling og tema avgjerande. Når det står mellom kvalitative metodar og kvantitative metodar ser eg at kvalitative metodar eignar seg best til å undersøke det eg ønsker å skrive om i oppgåva. Eg ser ikkje korleis eg kan bruke kvantitative

metodar for å undersøke korleis ein kan bruke dramapedagogiske metodar i barnehagen, eg vil seie at det ikkje er målbart ved hjelp av tal. «De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikkje lar seg tallfeste eller måle.» (Dalland, 2020, s. 54). I eit forsøk på å besvare problemstillinga vi eg gå i djupna på temaet dramapedagogisk arbeid og då er kvalitative metodar riktig framgangsmåte. Kvalitative metodar gir meg som forskar moglegheit til å gå i djupna av tematikken og å sjå fenomenet frå innsida. Eg vil gå ut i feltet og vere deltakande slik at eg på best mogleg måte kan forsøke å formidle samanhengar i ein heilheit i oppgåva mi (Dalland, 2020, s. 55).

3.2 Tilgjenge til felten

Etter å ha vald tema for oppgåva, var eg sikker på kven eg ønska å ha som informant. Informanten er strategisk vald fordi vedkommande har mykje kunnskap og kompetanse innanfor tematikken. I kvalitative metodar er skal ein ha fokus på å velje eit avgrensa talmengd informantar som har mykje og relevant informasjon om fenomenet som undersøkast (Johannessen et al., 2021, s. 57). Eg er kjent med korleis den valde jobbar aktivt med dramapedagogiske metodar i barnehagen og har over lengre tid latt meg inspirere av arbeidet denne barnehagelæraren gjer. Før eg kontakta informanten skisserte eg ein plan for datainnsamlinga som inneheldt framgangsmåtar innanfor kvalitativ metode. Den originale planen bestod av observasjon, intervju og eit eige prosjekt, som er vanlege innsamlingsmetodar innanfor kvalitative metodar (Bergsland & Jæger, 2022, s. 29). Eg innsåg fort at dette ville gi meg store mengder med datamateriale som ville krevje mykje tid til analyse. Det gjekk også litt tid før eg fekk kontakt med informanten. Eg bestemte meg derfor for å be informanten om å få observere og intervju vedkommande, og valde å kutte det eige prosjektet. Eg diskuterte også om eg skulle kutte intervjuet, men det var viktig for meg å behalde, sidan eg visste at informanten hadde mykje relevant å komme med. Sidan eg er kjent med korleis informanten jobbar, er eg også kjent med at vedkommande veldig ofte har ein baktanke og ei fagleg grunngjeving for val vedkommande tar. «En viktig målsetting med kvalitative tilnærmingar er å oppnå forståelse av sosiale fenomenar, der det å kunne fortolke disse fenomenene får stor betydning.» (Bergsland & Jæger, 2022, s. 29). Observasjonane og intervjuet vil hjelpe meg å sjå heilheita i arbeidet informanten gjer. Eg er nøgd med prioriteringane eg har gjort med tanke på datainnsamling, og sitt igjen med eit stort datamateriale.

Eg kontakta informanten via mobiltelefon og valde å ringe istadenfor å sende melding. Dette gjorde eg fordi eg ikkje har søkt til NSD om å få gjennomføre prosjektet. Derfor er det viktig

at ingenting kan sporast tilbake til informanten. Informanten var veldig fleksibel og behjelpelig og sa at eg kunne få komme i barnehagen og følge vedkommande ein heil dag medan eg observerte, i tillegg til at eg kunne vere med å observere morgonrutinene dagen etter. Vedkommande sa også ja til å vere med på 1 time med intervju same veka. Vi satt observasjonsdagane før intervjudagen fordi eg ønska å stille informanten spørsmål om det eg hadde observert. Planen var altså at datainnsamlinga skulle strekke seg over 3 dagar kor dag 1 og dag 2 var satt av til observasjon.

3.3 Gjennomføring av datainnsamling

Då første observasjonsdag kom var eg i barnehagen frå morgon til lunsj. Frukosten starta 08.30, og eg kom i barnehagen ca 15 min før den starta. Då hadde eg tid til å prate litt med informanten om korleis vi skulle gjennomføre observasjonane, signere og krysse av på samtykkeskjema, og gå gjennom planen for dagen. Informanten fortalde blant anna at vedkommande skulle fortelje eventyr i samlingsstunda og at barna skulle ut etter det. Då frokostmåltidet starta fekk eg ordet for å prate litt med barna om kvifor eg var der. Eg fekk moglegheita til å fortelje at eg skulle observere barnehagelæraren og litt om kva det innebar. Eg spurte barna om nokon hadde høyrte ordet «observere» før og om nokon visste kva det betydde, men dei svara at dei ikkje visste det. Då sa eg: «det betyr at eg skal bruke augene mine til å sjå med, og øyrene mine til å høyre med, og så skal eg skrive ned nokre av dei tinga eg synes er spennande. Og så skal eg sjå mest på Barnehagelæraren når eg gjer det». Eg informerte også barna om at eg ikkje kom til å vere like tilgjengeleg som dei andre vaksne i barnehagen sidan eg var der for å observere. Dette var ein fin start på dagen og eg er glad for at eg fekk avklart dette med barna før vi satt i gang, så ikkje det skapte noko forvirring eller ubehag for dei. Eg gjorde fire observasjonar fram til lunsjmåltidet. Då kjente eg at eg hadde nok. Då hadde eg observert frukostmåltidet, overgang frå frukost til samlingsstund, samlingsstunda og litt av utetida, og det er dei observasjonane eg har vald å bruke i oppgåva mi. Eg reinskreiv observasjonane same dag og formulerte intervju spørsmåla så eg kunne levere intervjuguiden til informanten dagen etter. Eg gjennomførte ikkje noko observasjonsarbeid på dag 2 av datainnsamlingsperioden, men eg leverte intervjuguiden denne dagen.

På dag 3 med datainnsamling gjennomførte vi intervjuet. Sidan informanten gav meg max 1 time til intervjuet, måtte eg prioritere kva spørsmål som var viktig for meg å få svar på. Det var for eksempel ikkje viktig for meg å ha enkle oppvarmingsspørsmål, eller spørsmål som ikkje hadde noko med tema å gjere. Eg kjenner som sagt informanten frå før og føler meg

trygg på at vedkommande ikkje blir skremt av direkte og kritiske spørsmål. Det var også viktig for meg å planlegge kor mykje tid eg ville sette av til kvar del av intervjuet. Både eg og informanten er glad i å prate og kan ofte prate til vi gløymer tida. Det er mi oppgåve som intervjuar å lede oss gjennom intervjuet og passe på at vi held den tida vi har satt. Eg gjekk i barnehagen og leverte intervjuguiden fysisk til informanten dagen før intervjuet slik at vedkommande fekk moglegheit til å førebu seg på spørsmåla. Eg valde å levere den fysisk istadenfor å sende den på mail sidan eg ikkje har søkt NSD. Det vil seie at eg ikkje kunne bruke lydopptak heller. For å kunne frigjere meg sjølv frå PC-en under intervjuet hadde eg med meg ein medstudent som var referent under intervjuet. Det hjalp meg å konsentrere meg om spørsmål og om å vere til stades under intervjuet. Eg reinskreiv intervjuet same dag som det vart gjennomført. Intervjuet gjekk veldig fint å gjennomføre, og eg hadde rett i at informanten hadde mykje å seie, og utfyllande svar på alle spørsmåla. Eg er glad for at eg hadde med meg ein referent.

3.4 Analyse

Etter å ha gjennomført observasjonar og intervju var det tid for å analysere det datamaterialet eg sat igjen med. Eg sat igjen med eit stort datamateriale, som var noko rettleiaren min hadde førebudd meg på. Eg las først gjennom intervjuet og observasjonane nøye for å få oversikt over innhaldet og for å få eit inntrykk av kva som går igjen eller som har tilknytning til noko anna (Thagaard, 2018, s. 151). Etter å ha lese gjennom datamaterialet var det nødvendig å starte analysen som vil seie å dele opp datamaterialet (Johannessen et al., 2021, s. 152). Eg har vald å bruke temaanalyse og kontekstanalyse og eg har brukt ei induktiv tilnærming fordi eg har vald ut undertema etter å ha gjennomført observasjonar og intervju. «En induktiv tilnærming innebærer at vi forankrer kodene empirisk ved å utvikle koder som gir et konsentrert uttrykk for deltakerens erfaringer og handlinger.» (Thagaard, 2018, s. 153). Eg har vald å bruke element frå kontekstanalyse for å velje ut dei ulike temaa i analysen min. Frå kontekstanalyse har eg brukt koding, som er vanleg å bruke i kvalitativ analyse (Thagaard, 2018, s. 153), nærmare bestemt «in-vivo»-kodar for å namngje dei ulike undertemaa. «In-vivo»-kodar er ord eller korte setningar som informanten sjølv har brukt (Thagaard, 2018, s. 153). Grunnen til at eg har vald å bruke «in-vivo»-kodar er at eg meiner at informantens egne utsegn er relevant i forhold til tematikken for oppgåva og at det vil hjelpe meg å svare på problemstillinga mi. «Kjernen i kvalitativ analyse er at vi reflekterer over hvordan vi kan forstå dataene, og hvilke begreper vi synes er best egnet til å uttrykke meningsinnholdet.» (Thagaard, 2018, s. 154). Eg valde ut fire tema som også blir brukt som underoverskrifter i

drøftingsdelen: Drama som nyttefag i barnehagen, drama og leik, drama som metode for positiv leing, og barns medverking. Etter å ha vald ut tema brukte eg fargekoding for å markere kva som var relevant innanfor kvart enkelt tema og kva som kunne samanliknast. Dette hjelpte meg å organisere datamaterialet mitt som bidrog til datareduksjon (Johannessen et al., 2021, s. 152).

3.5 Kvalitetsvurdering

Når det kjem til kvalitetsvurdering er det fleire ting som er verdt å nemne. Eg vil først og fremst nemne at observasjonane var gjort av meg og at dette gir meg påverknadskraft i forhold til kva som kjem fram i observasjonane. Med det meiner eg at det er begrensa kva som kjem med i observasjonsteksten. Når ein ikkje brukar video er det begrensa kva ein klarar å få med av detaljar i observasjonsteksten. Ein kan gå glipp av små detaljar sjølv om ein prøvar så godt ein kan å få med alle detaljane. Dei detaljane som kjem med i observasjonsteksten er naturlegvis dei som fangar merksemda mi som observatør. På denne måten har observatøren ei innvirkning på kva som kjem fram i observasjonsteksten. «Å møte et fenomen uten å være påvirket av egne forutsetninger og fordommer vil være umulig, da en kan sies å ha tanker om alle fenomener en møter, enten man er det bevisst eller ikke.» (Bergsland & Jæger, 2022, s. 30). Eg nemnte også tidlegare at eg kjenner informanten på førehand og er klar over at dette kan ha ei effekt på datamaterialet. Eg bruke berre egne auge og øyrer for å observere, ingen videoopptak. Det har derfor vore vanskeleg å få med alle detaljane av kva som skjedde i situasjonen. Eg passa derfor på å reinskrive observasjonane same dag, for å sikre at eg fekk gjenfortald det som skjedde så likt som mogleg. Eg vil også presisere at intervjuet vart gjennomført utan lydopptak som vil kunne svekke kvaliteten av datamateriale. For å styrke den valde eg å ta med meg ein medstudent som var referent og noterte det informantens svara under heile intervjuet. Det er sjølvsagt ikkje mogleg å fange opp og skrive ned alt som blir sagt, men takka vere referent vil eg likevel seie at eg har med mesteparten av det som blei sagt. Dette betyr då at datamaterialet frå intervjuet har gått gjennom eit ledd (referent) på veg frå informanten til meg. Metodar innanfor kvalitativ analyse er også viktig å tenke på. Eg har til dømes plukka datamaterialet ifrå kvarandre ved hjelp av blant anna temaanalyse. «Kritikken mot temaanalyser legger vekt på utfordringene ved å vurdere temaene løst fra den konteksten utsnittene opprinnelig ble presentert i.» (Thagaard, 2018, s. 171). Det er derfor viktig for meg å få fram kva kontekst utdraga eg brukar har blitt henta frå når eg presenterer funn og tolkingar i drøftingsdelen.

3.6 Ethiske omsyn

Det har vore viktig for meg å ikkje ta ting informanten har gjort eller sagt ut av kontekst eller gjengje informasjon på ei missvisande måte. «For at vi også kan utvikle et helhetlig perspektiv, er det viktig at vi knytter data fra hver enkelt enhet eller situasjon til den sammenhengen som utsnittet av data er en del av.» (Thagaard, 2018, s. 171). Det er derfor viktig for meg å presentere funn og tolkingar med tilleggsinformasjon som kva kontekst utdraget er henta frå. For meg handlar dette også om å vise respekt for informanten. Eg er også opptatt av å ikkje gi missvisande informasjon til informanten og opne for spørsmål vedkommande måtte ha. Dette handlar også om å bygge tillit. I samtykkeskjema som informanten kryssa av på informerte eg om tema for oppgåva og problemstilling. Dette er ting som har endra seg fleire gonger sidan eg skreiv samtykkeskjema, og eg passa på å informere informanten om at dette kunne skje. For å bevare anonymiteten til informanten har eg vore mindre detaljert i beskrivelsen av vedkommande. «I studier hvor konteksten representerer et fåtall personer, er de etiske hensynene mer utfordrende.» (Thagaard, 2018, s. 167).

Eit forskingsprosjekt kan ha både negative og positive konsekvensar. I og med at eg ikkje har behandla sensitive data er det lite truleg at det kan ha fått negative konsekvensar. Positive konsekvensar kan vere at det eg har kome fram til kan vere inspirerande for andre barnehagar som ønsker å vite meir denne tematikken.

4.0 Funn og drøfting – bachelor

«Korleis kan barnehagelæraren bruke drama som metode for positiv leiing av barnegruppe»

4.1 Drama som nyttefag i barnehagen

Som nemnt i metodekapittelet gjennomførte eg eit intervju med ein barnehagelærer som brukar dramapedagogiske metodar i det kvardagslege arbeidet sitt i barnehagen. Det siste spørsmålet eg stilte i intervjuet var: «Er det noko du kjenner at du ikkje har fått sagt eller noko du ønsker å tilføye?» På dette spørsmålet svara informanten blant anna:

«Man snakker mye om dramafaget som nyttefag, for andre fag. Egenverdien er det som skal stå og trumfe, men selvfølgelig blir det et nyttefag også.»

Det er to ting som blir nemnt her. Dramafaget som nyttefag, og dramafagets eigenverdi. Informanten seier at ein snakkar mykje om dramafaget som nyttefag, for andre fag. Kva vil det seie å bruke dramafaget som nyttefag for andre fag? Eg tolkar dette som at ein jobbar med andre fag gjennom dramafaget og at ein brukar element frå dramafaget til å jobbe med andre fag i barnehagen. Som nemnt i innleiinga står det i rammeplanen for barnehagen at kunst, kultur og kreativitet er eit av barnehagens fagområde, og innanfor det fagområdet finn vi dramafaget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51). Hammer og Strømsøe seier at dramafaget står sentralt i dei estetiske faga og grunngjev dette med at dramafaget inneheld element frå dei andre estetiske faga (Hammer & Strømsøe, 2015, s. 11). Det er for eksempel mykje musikk, dans og forming i dramafaget. Ein kan derfor introdusere barna for nye måtar å jobbe med, og utforske musikk, dans og forming gjennom å jobbe med dramafaget. Når det kjem til formidling av eit budskap eller av kunnskap har dramafaget fleire verkemiddel som kan gjere at dramaturgien av det som skal formidlast blir meir appellerande til mottakarane (Guss, 2017, s. 20). Spenning kan for eksempel fungere som eit dramatisk verkemiddel (Gladsø et al., 2015, s. 188) som er med på å fange mottakaren. I læringsprosessar kan dette vere hjelpsam.

Når det er sagt, vil eg reflektere litt rundt betydninga av dramafagets eigenverdi. Informanten sa i intervjuet at «eigenverdien er det som skal stå og trumfe» då vi prata om dramafaget. Eg tolkar dette om at dramafagets eigenverdi er det som skal komme først, ved bruk av dramafaget i barnehagen. Det kan også bety at dramafagets eigenverdi er den viktigaste årsaken til at dramafaget har ein plass i barnehagen. Kva er dramafagets eigenverdi? Når det er snakk om dramafagets eigenverdi er det verdt å nemne noko om dramafagets opphav. Drama er ein uttryksform, og Guss skriv at dei tidlege formane av dramatiske uttrykk ofte oppstod spontant i form av forteljing, leik og underhaldning (Guss, 2015, s. 47). Med tanke på egne erfaringar knytta til bruk av dramafaget, tolkar eg dette som at dramatiske uttryksformer fell naturleg i underhaldningssamangengar, leik og forteljing. Guss skriv også at erfaringar med å fortelje noko ein har opplevd kan gi eit blide på korleis det kan opplevast hjelpsam å mime fragmenter eller gjere til eigen stemme for å gi forteljinga liv, og for å gjere beskrivinga meir nøyaktig (Guss, 2015, s. 47). Slik eg har tolka det i teoridelen min har eg også kome fram til at dramatiske uttryksformer er meint til å skape glede, moro og avslapping også. Eg meiner at dette har ein verdi i barnehagen i forhold til trivsel og tryggleik som barna har rett på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Frå eiga erfaring opplev eg dramafaget litt som ei potet. Folk seier at poteta kan brukast til så mangt, slik er det med dramafaget også. Slik som eg tolkar det seier informanten at ein har

fleire moglegheiter når det kjem til bruk av dramafaget i barnehagen. Det blir nemnt at det er ein moglegheit å bruke dramafaget som nyttefag for andre fag, som etter mi tolking betyr å jobbe med andre fag gjennom dramafaget, eller å bruke element frå dramafaget når ein jobbar med andre fag. Det blir også nemnt at dramafagets eigenverdi skal trumfe dramafaget som nyttefag. Eg tolkar dette som at dramafaget har ein funksjon i seg sjølv utan at ein treng å bruke det i samanheng med andre fag. Dramatiske uttrykksformer fell naturleg for menneske og kan vere med på å skape glede moro og avslapping (Haugseth, 2023). Desse gode følelsane har ein verdi i seg sjølv.

4.2 Drama og leiken

Det første spørsmålet eg stilte i intervjuet var «Kva dramapedagogiske metodar brukar du mest i kvardagen? Kan du seie noko om kvifor denne/desse metodane blir brukt mest?»

Informanten gav meg eit veldig utfyllande svar kor eg har lyst å trekke fram dette:

«Jeg går ofte i rolle. Lærer-i-rolle blir benyttet mye inn i lek (...) Det fine er at dette er at det er nært beslektet med leken. (...) Litt av årsaken til at jeg bruker det er at jeg ser at barna synes det er morsomt. Det skaper trivsel og glede. Humor er et viktig punkt.»

Dette set i gang mykje refleksjon hos meg. Informanten seier her at vedkommande brukar «lærer-i-rolle» mykje i leik, i tillegg til eit utsagn om at «dette» er nært beslekta med leiken. Eg antar at informanten refererer til dramafaget når vedkommande seier «dette». Eg tolkar dette som at informanten brukar å gå i rolle som inngangspunkt til leiken til barna og at denne typen dramapedagogiske metodar er passande fordi det er nært beslekta med leiken. Gjennom bruk av lærar-i-rolle opnar det seg moglegheiter for læraren. Læraren får blant anna moglegheita til å styre fiksjonen frå innsida (Rønningen, 2015, s. 97). Eg kan bruke lærar-i-rolle for å utvikle ein spennande dramatisk situasjon saman (Guss, 2015, s. 59). Som er med på å halde vekke keisemd og å halde leiken interessant. Dette kan gjere at dei leikande opplev «leikeflow» (Kibsgaard, 2018, s. 353). Informanten følger opp med å seie at årsaken til at vedkommande brukar «det» (eg antar at vedkommande meiner dramafaget igjen) er at barna synes det er morosamt, og at det er med på å skape trivsel og glede. Kibsgaard refererer også til leiken som ein arena kor barna opplev glede (Kibsgaard, 2018, s. 353). I tillegg nemner informanten at humor er eit viktig punkt. Slik eg tolkar det er det tydeleg at fokuset til informanten med dramapedagogiske aktivitetar er barnas glede, og vedkommande brukar humor som verkemiddel for å jobbe mot at barne skal få oppleve glede og trivsel. Å bruke

lærer-i-rolle opnar leiingsmoglegheiter for barnehagelæraren, i form av at vedkommande kan styre fiksjonen innanfrå (Rønningen, 2015, s. 97). Her brukar barnehagelæraren, slik eg tolkar det, humor som verkemiddel. Humor kan bidra til fellesskapskjensle (Jenssen, 2017, s. 224), og fellesskapskjensle kan bidra til tryggleik. Tryggleik er alltid i fokus i positiv leiing (Brandtzæg et al., 2013, s. 45). Lærer-i-rolle er etter mi meining eit godt verktøy i arbeid med positiv leiing.

På spørsmål 11 i intervjuet pratar vi meir om «lærer-i-rolle». Eg spør informanten om kva vedkommande har fokus på når vedkommande går inn i ei rolle. Informanten svara blant anna:

«Det handler litt om motivasjonen bak rolla. Først og fremst: barna spiller inn på fokuset. La oss si det er to individer – en voksen og et barn. Det vil alltid være et initiativ der. Det kan være at barnet begynner å slå. Det er da hvordan jeg møter de initiativene som kommer. Da må jeg gå ut av rolle og veilede å si dette med at det gjør vondt når jeg blir slått. (...) Det er så mye ledelse for å få dette til å fungere. Det å bruke stemme er en tydeliggjøring av at jeg går inn og ut av en rolle. Fiktiv stemme: i rolle. Vanlig stemme: utav rolle. Parykk funker også som å gå ut og inn. Ved å ha parykk og ta den av kan gjøre at jeg kan gå ut av rolla og inn i meg, og gi barna oppgaver før jeg går inn i rolle igjen. Dette kan lede leken videre. Dette handler litt om hvilke initiativer barna trenger dersom de står fast.»

Dette er eit litt lengre utdrag frå intervjuet. Eg har vald å ta med dette fordi eg syns informanten forklara veldig godt og utfyllande om korleis vedkommande brukar lærer-i-rolle og korleis leiing spelar ei viktig rolle. Det at informanten seier «Først og fremst: barna spiller inn på fokuset» gir meg eit inntrykk av at fokuset igjen er på barnet og at fiksjonen og dramaturgien formar seg rundt barnet og barnets initiativ. Dette seier noko om kor mykje barnets deltaking har å seie (Wolf, 2018, s. 155). Informanten forklarar vidare at det alltid vil vere eit initiativ der, enten det er den vaksne eller det er barnet som tar initiativet. Eg tolkar dette som at initiativet fungerer som ein impuls for vidare improvisasjon. Informanten uttalar også «det er da hvordan jeg møter de initiativene som kommer.» Eg tolkar dette som at måten læraren møtar initiativet frå barnet på, er avgjerande for korleis den dramatiske situasjonen, fiksjonen eller leiken utviklar seg. Informanten legg fram eit alternativ kor initiativet til barnet kan vere å begynne å slå. Dette initiativet kan vere ein improvisasjon frå impulsen som lærer-

i-rolle som troll har inspirert til (Sandnes, 2015, s. 136). Informanten forklarar at dette krev leing frå den vaksne som inneberer å gå ut av rolla for å tydeleggjere kva som er på ekte og kva som er på liksom. Eg vil seie at dette kan illustrere kva som meinast med at den vaksne skal følgje barnets behov når det er mogleg, men ta leiinga når det er nødvendig (Brandtzæg et al., 2013, s. 40). Informanten forklarar korleis vedkommande tydeleggjer det å vere i rolle og det å vere utav rolle i tillegg til at vedkommande poengterer at det å gå ut av rolle gir den vaksne ein moglegheit til å leie leiken vidare. Informanten beskriv dette som å gi barna oppgåver før ein går inn i rolla igjen. Dette tolkar eg litt som at den vaksne inntar regissørrolla i rolleleiken dei har gåande, før vedkommande går inn i rolle som troll igjen, slik som barn kan gjere i vanleg rolleleik. Som informanten seier er det mykje leing for å få denne typen «lærer-i-rolle»-leik til å fungere. Positiv leing er det som gjer at fiksjonen framleis er levande sjølv etter barnehagelæraren har gått ut av rolla for å gi ein rettleiande beskjed.

4.3 Barns medverking

På spørsmål 2 spurte eg informanten om planlagde og spontane dramapedagogiske aktivitetar, og kva vedkommande kjente seg mest komfortabel med. Då svara informanten blant anna:

«Det spontane er ofte morsommere i tillegg til at det spiller mer på barns medvirkning. Enten et behov en hel gruppe har, hvor jeg tenker jeg må hjelpe til. Eller at jeg tenker «Her har de det steingøy! Det må jeg hjelpe til å spille videre på.» Det er også moro med planlagte aktiviteter, de inspireres også av noe barna interesserer seg for.»

Når informanten snakkar om spontane dramapedagogiske aktivitetar nemner vedkommande at dei spelar meir på barns medverking. Informanten nemnar også to scenario kor dette er relevant: Eit behov ei heil gruppe har, eller barn som har det «steingøy» som ein kan bygge vidare på. Det er vanskeleg å seie konkret kva informanten meiner, så det blir litt opp til tolking. Eg tolkar dette som at spontane dramapedagogiske aktivitetar kan vere mykje forskjellig og at motivasjonen bak aktiviteten varierer utifrå kva behov som finns i barnegruppa. Igjen er barna og barnas beste alltid i fokus. Informanten går vidare med å seie at planlagde aktivitetar også inspirerast av noko barna interesserer seg for. Ein kan ikkje utøve positiv leing utan å ha eit fokus på barnas beste. Informanten fortel meir om korleis dei jobbar med å planlegge dramapedagogiske aktivitetar utifrå barnas interesser i spørsmål 4. Eg

tolkar dette som at informanten er like komfortabel med spontane som planlagde dramapedagogiske aktiviteter.

På spørsmål 4 spør eg informanten om kva vedkommande legg vekt på i ei forteljarstund. Informanten svara blant anna:

«Alle fortellingene er noe vi lager selv, det har vi gjort i noen måneder nå. Noen av ungene kommer med innspill, eller at navnene til noen av ungene er med, så barna kan kjenne på stolthet og eierskap til historien.»

Her fortel informanten at forteljingar som blir brukt i forteljarstund saman med barna inspirerast av innspel frå barna og at dette er viktig for at barna skal kjenne på stoltheit og eigarskap til historia.

4.4 Drama som metode for positiv leiing

I intervjuet med informanten vart omgrepet positiv leiing tatt opp fleire gonger, likt som at informanten ofte ga uttrykk for at barna er i fokus i det meste av handlingsval som blir tatt. Det var opptil fleire gonger at informanten sa «dette knyttes opp mot positiv ledelse». Allereie på spørsmål 1 i intervjuet spør eg informanten om kva dramapedagogiske metodar vedkommande brukar mest. Informanten svara blant anna:

«Jeg bruker det ofte for å fange et felles fokus (...) Syns det å bruke dramafaget som metode for å skape forutsigbarhet når jeg skal gi beskjeder knyttes opp til positiv ledelse.»

Eg tolkar det informanten seier her til at informanten pleier å bruke drama som metode for positiv leiing. Informanten seier også at ho brukar dramafaget for å skape forutsigbarhet når vedkommande skal gi beskjedar. Eg tolkar dette som at informanten brukar dramapedagogiske metodar for å skape eit felles fokus, og at dette gjer det forutsigbart for barna når informanten skal gi beskjedar. Forustigbarheit er også viktig for barnas tryggleikskjensle og for tilliten dei har til den vaksne. Informanten seier derimot ikkje noko om korleis vedkommande går fram i ein situasjon kor vedkommande treng å gi ein beskjed. Det vert ikkje sagt noko om konkrete verkemiddel som vert brukt heller. Her vil eg presentere eit utdrag frå praksisforteljinga eg skreiv som ein observasjon av oppstart av frokostmåltidet i barnehagen. I denne praksisforteljinga gir barnehagelæraren barna ein beskjed kor

vedkommande informerer barna om at eg skal vere der og observere. Dette var på starten av observasjonsdagen, og første møte kor alle barna var samla den dagen.

Barnehagelæraren og barna har akkurat funne plassane sine ved frokostbordet og starta med ei regle med tilhøyrande bevegelser som ein oppstart av dagen. Etter dei har sagt regla begynner somme av barna å prate med sidemannen, og lydnivået aukar.

Barnehagelæraren gjer augene sine store og ropar med hviskestemme «Vet dere hva eller?» Barna vender blikket mot barnehagelæraren igjen, fleire av barna får store auge, og lydnivået går merkbar ned igjen. Barnehagelæraren spør om barna har lagt merke til at dei har fått besøk i barnehagen i dag. Barna peikar på observatøren og somme seier namnet til observatøren. Barnehagelæraren gir ordet til observatøren så vedkommande kan forklare kva som skal skje.

Dette er eit lite utdrag frå praksisforteljinga frå frokostmåltidet, kor vi får eit innblikk i korleis barnehagelæraren samlar fokuset til barnegruppa før det kjem ein beskjed. For meg som var observatør og såg dette utanfrå var det veldig interessant å oppleve kor fort ei slik endring kan skje. Ein kan høyre det tydeleg på lydnivået i rommet kor fokuset til barna er. Eg legg også veldig godt merke til effekten av stemmebruk og korleis det å gjere ei lita endring i måten ein brukar stemmen på, kontrastar i stemmebruk, kan ha ei så merkbar effekt på stemninga og lydnivået i rommet. I dette utdraget blir det brukt fleire dramatiske verkemiddel. Eg kan tydeleg sjå spenning, kontrast, kroppsspråk og stemmebruk (Gladsø et al., 2015, s. 188). Eg syns denne måten å bruke stemma på er utruleg interessant, og eg har inntrykk av at dette er veldig bevisst frå informanten si side, og at informanten har klare intensjonar bak det vedkommande gjer, for på spørsmål 2 i intervjuet spurte eg informanten om kva vedkommande var mest komfortabel med av spontane og planlagde dramapedagogiske aktivitetar. Då svara informanten blant anna:

«Fordelen med dramapedagogiske aktivitetar er at det er den beste metoden å lede en barnegruppe. Finner ikke en bedre måte å finne felles fokus på eller glede i et samspill. Alle de dramapedagogiske inngangspunktene spiller inn til å lede en barnegruppe. Ikke minst skaper det mye glede. Fordel at barna syns det er morsomt.»

Dette gir meg eit inntrykk av at barnehagelæraren er bevisst effekten av dramapedagogiske metodar og den verknaden dramatiske verkemiddel har i leiing av barnegruppa. Informanten presiserer at denne måten å jobbe på bidrar til å skape glede som er ein av årsakane til

opphavet til dramatiske uttrykk (Guss, 2015, s. 47). Eg trur alle som har jobba i eller jobbar i barnehage kan kjenne seg igjen i situasjonen som er skildra i praksisforteljinga kor lydnivået aukar og ein ser behovet for leiing barnegruppa har. Då må ein ta eit val om kva strategi ein ønsker å bruke for å samle fokuset før ein kan gi ein beskjed. Dette kan opplevast som ein utfordrande situasjon for somme, medan andre ikkje er i tvil om korleis dei skal løyse det. Om ein er stressa kan ein til og med gå på ein smell å bruke ein kraftig streng stemme som gjer at barna blir stille som ein følge av at dei blir skremt. Denne strategien går heilt imot mitt grunnsyn. Eg ønsker ikkje at barna høyrer på meg som ein følge av at dei er redd meg. Dette er ingen langsiktig løysing heller, då barna vil bli mindre trygg på den vaksne, som vil svekke tilknytninga mellom barn og vaksen. Måten barnehagelæraren i praksisforteljinga løyser situasjonen på er etter mi meining eksemplarisk! Som ein ser i utdraget vender barna blikket mot barnehagelæraren, i tillegg til at fleire av barna speglar barnehagelæraren då dei får store auge før barnehagelæraren stiller barna spørsmålet: «har dere lagt merke til at vi har fått besøk i barnehagen i dag?» som ledar opp til beskjeden. Etter mi tolking er barna tydeleg interessert i kva som blir sagt, og denne interessa barnehagelæraren har klart å vekke i barna gir barna ein indre motivasjon til å lytte til beskjeden som kjem. Eg har no trekt fram stemmebruken til barnehagelæraren som eit verkemiddel som blir brukt, men det langt i frå alt. Ein kan sjå i praksisforteljinga at barnehagelæraren brukar kroppsspråk og mimikk som eit verkemiddel i form av å gjere augene sine store. Dette har ei tydeleg effekt då fleire av barna speglar vedkommande. Som om ikkje det skulle vere nok spelar spenning ei stor rolle inn i denne samansetninga av dramatiske verkemiddel. Eksempelet eg har belyst her er relevant i forhold til problemstillinga for oppgåva, fordi det presenterer ein eit mogleg scenario kor barnehagelæraren må ta leiinga og korleis vedkommande kan bruke drama som metode for å løyse situasjonen.

Det siste funnet eg vil trekke fram i bacheloroppgåva mi er eit utdrag frå starten av samlingsstunda eg var vitne til den dagen eg gjorde observasjonar i barnehagen. Eg vil også trekke fram eit utdrag frå intervjuet med informanten kor eg spør vedkommande om denne hendinga. Barna hadde akkurat hatt litt ueinigheiter om kvar dei skulle sitte i samlingsstunda, som kom av at fleire barn ville sitte på den same stol.

*Barnehagelæraren set stolane i ein halvsirkel og seier til eit og eit barn «*namnet til barnet*, her skal du få sitte» medan ho legg den eine handa på ryggen og gjer ein*

bevegelse med den andre handa som viser tydeleg kva slags stol det er snakk om. Ho brukar heile kroppen når ho utførar denne bevegelsen. Litt sånn teatralske bevegelsar. Barna får sette seg på stolen sin, eit barn av gangen. Barnehagelæraren set seg på ein stol på andre sida av halvsirkelen slik at ho sit vendt mot barna, før ho startar samlingsstunda.

På spørsmål 5 i intervjuet spør eg informanten om denne situasjonen og om måten vedkommande tildelte barna sitteplass i samlingsstunda. Informanten svara blant anna:

«Knyttes opp mot positiv ledelse. Det er viktig å prate om positiv ledelse. Ofte snakker man om at barna skal få medvirke og gi rom for deres mening. Men det blir vanskelig når vi lager et så stort fokus på det at vi glemmer at det skal være forutsigbart og trygt for dem. Tror det er deilig for dem at vi regulerer for dem. Men det finnes forskjellige former for reguleringer. Hele poenget med å bruke «seremoni»-inngangsvinkelen er at det skal være hyggelig å sette seg, men jeg lurer inn at det er jeg som bestemmer det.»

I utdraget frå praksisforteljinga får vi sjå eit eksempel på ein situasjon kor barnehagelæraren tar leiinga og bestemmer kor barna skal sitte. Eg har vald å bruke ordet seremoni, for å beskrive måten barna blei tildelt ein sitteplass. Det kjem kanskje ikkje fram i praksisforteljinga, men det gjekk litt tid med denne såkalla «seremonien» kor barnehagelæraren tildelte kvart enkelt barn ein sitteplass i samlingsstunda. Ein kan undre seg over kvifor barnehagelæraren ikkje berre ba barna om å sette seg, så dei kunne starte samlingsstunda? Eg har mine teoriar om kvifor det vart gjort på denne måten, men eg valde likevel å spørje barnehagelæraren kva som var hensikta med å gjere det på denne måten. I svart frå informanten kjem det fram at barnehagelæraren knyttar det til positiv leiing. Informanten understreker at vedkommande meiner at det er viktig å snakke om positiv leiing for å kunne gi barna forutsigbarhet og tryggleik. Informanten nemnar også at vedkommande trur det er godt for barna at vi vaksne regulerar for dei. Eg tolkar dette som at barna syns det er godt å vite at dei vaksne tar tak når det trengs. Når fleire barn ønsker å sitte på same stol og ikkje klarar å bli einige om korleis dei skal løyse det er det ofte behov for at ein vaksen kjem inn og for å hjelpe barna og rettleie dei gjennom konflikten. Informanten trekk også fram i svaret sitt at det finnes forskjellige måtar å regulere på og at vedkommande har vald å gå for ein slags seremoni. Dette gjer informanten fordi vedkommande igjen har fokus på barnet og barnets følelsar. Informanten seier at vedkommande ønsker at det skal vere hyggeleg for barna og sette seg, og at ved å bruke seremoni-inngangsvinkelen kjem der ikkje like tydeleg

fram at vedkommande bestemmer. Eg trur at barna syns det er meir hyggeleg å sette seg på ein stol når fokuset er «versågod, her er din plass» i staden for «her MÅ du sitte». Eg tolkar også utifrå funnet eg har presentert at det å ta omsyn til barnas følelsar spelar ei viktig rolle for å få til den positive leiinga informantene snakkar om.

5.0 Oppsummerande tankar

I denne bacheloroppgåva har eg tatt for meg tematikken: dramapedagogisk arbeid i barnehagen, og problemstillinga: «korleis kan barnehagelæraren bruke drama som metode for positiv leiing av barnegruppe?». I innleiinga mi skreiv eg at dette er eit forskingsspørsmål som ikkje finnast noko fasitsvar på. Etter å ha forska på, lese om og drøfta rundt problemstillinga vil eg framleis seie at problemstillinga har mange moglege svar. Eg vil nemne igjen her i avslutninga at leiing er ein del av dei kvardagslege oppgåvene og det ansvaret som barnehagelæraren har. Dette handlar om at barna skal kunne kjenne på tryggleik og trivsel. Det har derfor mykje å seie korleis ein vel å utøve den leiinga som trengs og i kva situasjonar ein vel å ta leiinga. Eg har i denne oppgåva gitt eksempel på situasjonar kor leiingsmoglegheit har presentert seg, og korleis dei har blitt handtert av ein barnehagelærer. Det har også kome fram i eksempla at barnehagelæraren har brukt forskjellige dramapedagogiske metodar som lærar-i-rolle, og dramatiske verkemiddel som spenning, kontrast, stemmebruk og kroppsspråk, for å leie barnegruppa på best mogleg måte og utøve det barnehagelæraren sjølv kallar positiv leiing.

Eg har lært mykje om dramafaget og kva funksjon det kan ha i barnehagen av å skrive denne oppgåva og dette er noko eg vil bruke til min fordel når eg no skal ut i barnehagen og jobbe som ferdig utdanna barnehagelærer. Eg håpar at oppgåva eg har skreve kan bidra til å belyse temaet og inspirere andre som jobbar med barn til å vere kreativ når det kjem til måten ein jobbar på og metodar ein anvender i det kvardagslege arbeidet sitt. Eg håpar også at oppgåva kan verke inspirerende på den måten at terskelen for å bruke dramafaget i arbeid med barn ikkje er så høg, og at det kan opne ei verd av moglegheit for måtar å bruke dramafaget i barnehagen.

6.0 Litteraturliste

- Akslen, Å. N. & Moe, R. (2020). *Barnehagepedagogikk: Ei innføring for studenter*. Det Norske Samlaget.
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2022). Bacheloroppgaven. | M. D. Bergsland & H. Jæger (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (2. utg., s. 15-51). Cappelen Damm Akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget AS.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg). Gyldendal.
- Djupvik, B. (2017). Kari Trestakk – En tverrkunstnerisk forestilling med lek og interaksjon. | L. Hovik & L. Nagel (Red.), *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. (s. 165-175). Fagbokforlaget.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: Forestillinger om teater*. (2. utg.), Universitetsforlaget.
- Gundersen, D. (2021, 7. november). Humor. | *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/humor>
- Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere: en innføring*. (2. utg). Universitetsforlaget.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser 1: Lekens dynamiske verdener*. Cappelen Damm Akademisk.
- Guss, F. G. (2017). *Barnekulturens iscenesettelser 2: Dramaturgiske spiraler*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hammer, A. & Strømsøe, G. (2015). Innledning. | A. Hammer & G. Strømsøe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 11-18). Fagbokforlaget.
- Haugseth, J. F. (2023, 25. februar). Underholdning. | *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/underholdning>
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.

- Hovik, L & Nagel, L. (2017). Innledning. | L. Hovik & L. Nagel (Red.), *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. (s. 11-26). Fagbokforlaget.
- Jenssen, C. (2017). Den nasjonale barnehageprisen for kunst og kultur. | K. Bakke, C. Jenssen & A. B. Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet: Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. (2. utg., s. 207-233). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt Forlag.
- Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. | V. Glaser, I. Størksen, M. B. Drugli (Red.), *Utvikling lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. (2. utg., s. 353-367). Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, B. (2015). Gunilla Lindqvists lekpedagogiske arbeidsmåte – en didaktisk modell. | A. Hammer & G. Strømsøe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 49-65). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Liset, M. S., Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2011). Innledning: Møter i bevegelse | M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse: Å improvisere med de yngste barna*. (s. 11-21). Fagbokforlaget
- Rønningen, L. H. (2015). Den fabelfaktiske fortellingen – en interaktiv metodikk for kreativ utforskning og læring. | A. Hammer & G. Strømsøe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 85-114). Fagbokforlaget.
- Sandnes, H. H. (2015). Å fange øyeblikket – musisk nærvær og samspill med de minste barna. | A. Hammer & G. Strømsøe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 131-154). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Wiseth, H. (2015). Kunstneriske prosesser i arbeid for og med barn. | A. Hammer & G. Strømsøe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 175-191). Fagbokforlaget.

Wolf, K. D. (2018). Barns rett til medvirkning og lek i barnehagen: Gjensisighet og personalets lek-etiske overveielser i møter med barns lek. | K. D. Wolf & S. B. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. (s. 141-155). Universitetsforlaget.

Öhman, M. (2014). Det viktigste er å få leke – om lekens relasjonelle kompleksitet og voksnes intervensjoner i barns lek. | T. H. Rasmussen (Red.), *På spor etter barns lek: Lek under moderne vilkår*. (s.145-159). Fagbokforlaget.

Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk Forum.

7.0 Vedlegg

1.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Dramapedagogisk arbeid i barnehagen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan barnehagelæreren kan bruke drama og dramaturgiske virkemidler i samlingsstund med barn*. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet, og det jeg ønsker å oppnå med å gjøre disse undersøkelsene er en større bevissthet rundt hva drama og dramaturgiske virkemidler kan brukes til og hvordan man kan bruke de i samlingsstunden med barn. Jeg tror på at jo flere verktøy barnehagelæreren har, jo flere muligheter har man med barna.

Problemstillingen for bacheloroppgaven er «Korleis kan barnehagelæraren bruke drama og dramaturgiske verkemiddel i samlingsstund med barn?».

For å undersøke dette temaet og forsøke å besvare denne problemstillingen er jeg avhengig av å samle inn datamateriale som er relevant for problemstillingen. Jeg ønsker å følge en barnehagelærer som leder en samlingsstund med en barnegruppe hvor hun bruker drama og dramaturgiske virkemidler. Jeg vil gjøre 2-3 observasjoner, og kommer til å bruke observasjonsmetoder som løpende protokoll og praksisfortelling. Jeg ønsker i tillegg å intervjuer barnehagelæreren etter å ha gjennomført observasjonene. Flere av intervju spørsmålene vil basere seg på observasjonene jeg har gjort.

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 jeg følger deg gjennom en vanlig dag i barnehagen hvor du gjennomfører en eller flere samlingsstunder med bruk av drama og dramaturgiske virkemidler, som virker naturlig å bruke for deg. Jeg vil notere ned observasjoner underveis og i etterkant.*
- *I etterkant av observasjonene vil jeg formulere spørsmål basert på det jeg har observert og temaet for bacheloroppgaven min. Jeg vil skrive en intervjuguide som du får lese i god tid før vi gjennomfører intervjuet.*

Foreldrene til barna som deltar kan få høre om prosjektet på forhånd og er velkommen til å ta kontakt med meg ved diverse spørsmål.

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

Prosjektet skal avsluttes 28.02.2023.

Med vennlig hilsen Hilde Børnes.

Veileder:

Mirjam Dahl Bergsland

Student:

Hilde Børnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Dramapedagogisk arbeid i barnehagen*». Jeg samtykker til:

- å delta i (*intervju og observasjon*).

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.

1.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Oppstart/avklaring:

1. Kva dramapedagogiske metodar brukar du mest i kvardagen? Kan du seie noko om kvifor denne/desse metodane blir brukt mest?
2. Eg har sett deg gjennomføre spontane og planlagde dramapedagogiske aktivitetar.
Planlagt aktivitet: Forteljing av eventyr i samlingsstunda
Spontan aktivitet: Ein type forumteater for å løyse konflikten om den raude stolen.
Kva kjenner du deg mest komfortabel med? Kan du gi dine tankar om fordeler og utfordringar med det eine og det andre?
3. Kva effekt har du sett at dramapedagogiske prosessar har hatt på leiken til barna? Kan ta utgangspunkt i dei to aktivitetane du gjennomførte på tirsdag:
Inne: Samlingsstund med eventyret om bia, påskeharen og trollet.
Ute: Lærer i rolle som trollet frå eventyret.

Intervjuspørsmål:

Fortelling

4. Kva legg du vekt på når du skal ha ei forteljarstund kor du fortel eit eventyr?
Spelar for eksempel rom og materialar ei stor rolle?
5. Eg la merke til at du brukte tid på å tildele barna ein sitteplass i samlingsstunda og at det nesten blei ein slags seremoni av det. Kva er hensikta med å plassere barna på denne måten?
6. Eg la merke til at du pausa forteljinga av og til for å gi korte beskjedar til barnegruppa, eller enkeltbarn, før du gjekk inn i rolla igjen og fortalte vidare. Kan det vere utfordrande i forhold til å halde liv i eventyret? Kva gjer du for å halde liv i eventyret?
7. Eg har lagt merke til at du brukar å bygge opp spenninga i fleire situasjonar. Kva brukar du dette til?

Konfliktløsning

8. Eg la merke til at du brukte ein type forumteater for å illustrere korleis barna kunne løyse konflikten om den raude stolen. Brukar du dette mykje?
9. Har du lagt merke til ein effekt på samspelet mellom barna som eit resultat av dette?
10. Korleis vil du seie at denne typen konfliktløsning påverkar samholdet i barnegruppa og relasjonane mellom barna?

Lærer i rolle

11. Kva er viktig for deg å ha fokus på når du går inn i ein rolle? Materiale, rom, stemmebruk?
12. Eg la merke til at barna reagerte på veldig ulike måtar då du gjekk i rolle som trollet frå eventyret. Eit barn sa «Æ elske troll!» og ga deg ein klem, medan eit anna barn uttrykka redsel då han begynte å grine. Korleis er det å skulle ta hensyn til barnas følelsar samtidig som ein skal holde liv i karakteren?
13. Eg har lagt merke til at du alltid har ein open dialog med barna om kva som er ekte og kva som er på liksom. Korleis opplever du at dette påverkar samspelet ditt med barna når du er i rolle?

Avslutningsvis:

14. Er det noko du ønsker å tilføye eller utdype om? Er det noko du føler at du ikkje har fått sagt?
15. Har du nokre spørsmål til meg om bacheloroppgåva?