

Drama og dramatisk lek

«Hvordan kan arbeid med drama inspirere barns dramatiske lek?»

Martine Støhle Rødland

kandidatnummer: 7019

Bacheloroppgave

BKBAC3900

Trondheim, Mai, 2018

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

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	4
1.2 Bakgrunn for valg av tema	4
1.3 Problemstilling.....	4
1.4 Oppgavestruktur	5
2. Teori	5
2.1 Drama	5
2.2 Dramatisk lek.....	7
Den dramatiske lekens kjennetegn.....	7
2.3 Forskning på den dramatiske leken	8
Faith Guss	8
Gunilla Lindqvist	9
2.4. Metoder i arbeid med drama.....	10
Dramaforløp.....	10
Lærer-i-rolle.....	10
Å arbeide med et leketema og lekpedagogisk arbeidsmåte	11
3. Metode.....	12
3.1 Kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode	13
3.3 Hermeneutikk	13
3.4 Metodekritikk	14
4. Funn av eksempler til drøfting	15
4.1 Eksempel 1. Dramaforløp: Reisen til Afrika og møtet med elefanten Ella	15
4.2 Eksempel 2. Lekverden: Mummidalen.....	16
5. Funn og drøfting.....	18
5.1 Drama	18
5.2 Dramatisk lek.....	20

Hvordan kan arbeid med drama inspirere barns dramatiske lek?

5.3 Forskning rundt den dramatiske leken – Faith Guss og Gunilla Lindqvist	21
6. Metoder i arbeid med drama	23
6.1 Dramaforløp og lærer i rolle	23
6.2 Lekpedagogisk arbeidsmåte	24
7. Avslutning	26
8. Litteraturliste	29

1. Innledning

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg hører musikk på høyttalerne og rødt lys fra lyskasterne mens jeg ser ut over rommet. Jeg ser barna hoppe og sprette fra pute til pute på gulvet. Jeg ser Lise (5,5 år) holde ut armene sine og prøver å holde balansen. Det er viktig å ikke havne på gulvet for da blir du brent av lavaen, og da kan Lavamesteren ta deg. Lavamesteren (assistenten) på avdelingen løper imellom barna på gulvet, klar til å fange dem. Vi er midt i en dramalek og barna skriker av fryd og engasjement for å ikke bli tatt. Jeg ser noen snike seg opp på puta igjen etter de traff gulvet, men de fleste står ventende på Lavamesteren, spent på hva som skjer om han tar dem (observasjon fra praksis).

Jeg visste ganske tidlig i starten av bachelorprosessen at jeg ville skrive om noe dramarelatert. Etter tre år på kunstfaglig profil og en bakgrunn med drama fra videregående har jeg fått arbeidet en del med drama og teater. Derfor har jeg sett viktigheten med drama. Jeg har gjennom mine praksisperioder i barnehagen sett generelt lite bruk av drama som arbeidsmåte, og fikk ofte høre at det var fordi de ansatte har så lite erfaring med det. Derfor blir det ikke praktisert like mye.

I rammeplanen står det: «I barnehagen skal barna få estetiske erfaringer med kunst og kultur i ulike former og organisert på måter som gir barna anledning til utforskning, fordypning og progresjon» (KD, 2017, s. 32). Estetisk erfaring i ulike former inneholder også dramafaget, og jeg ville derfor ha et tema som kunne belyse hvordan arbeid med drama i barnehagen kan gjøres.

Videre begynte jeg å tenke på barns lek. Dette har alltid vært et viktig punkt for meg, og jeg mener at leken skal bli satt høyt og bli tatt vare på. Siden jeg visste jeg ville skrive om noe dramarelatert, begynte jeg å tenke på barns dramatiske lek som jeg har deltatt i og observert en god del av gjennom alle praksisperiodene jeg har vært i.

Jeg syns derfor det er interessant å se på den dramatiske leken og den forbindelsen vi kan finne mellom dramatisk lek, drama og teater, og hvordan vi kan bruke dramafaglige metoder til å utvikle og inspirere den dramatiske leken til barna. På grunn av faglig og personlige erfaringer, og interesse for drama og teater, har jeg derfor valgt å skrive om dette i min bacheloroppgave.

1.3 Problemstilling

Med temaet drama og dramatisk lek ønsker jeg å fordype meg i, og undersøke hvilke dramametoder og arbeidsmåter som kan brukes i barnehagen. Jeg har valgt å sette fokus på tre dramafaglige arbeidsmåter og vil gjennom teori, eksempler og praksisfortellinger belyse hvordan disse kan brukes, og hvordan de kan være med på å inspirere barns dramatiske lek.

Min problemstilling er derfor:

«Hvordan kan arbeid med drama være med på å inspirere barns dramatiske lek?»

1.4 Oppgavestruktur

Denne oppgaven er delt inn i sju kapitler. Det første kapitlet er dette kapitlet som er innledningen med bakgrunn for valg av tema, problemstilling og oppgavestruktur. I det andre kapitlet kommer teoridelen, hvor det er teori som er relevant for problemstillingen min. Det neste og tredje kapitlet er metode, og her viser jeg hvilke metoder jeg har brukt for å finne svar på problemstillingen. Her skriver jeg også om valg av metoder, hermeneutikk og metodekritikk. Det fjerde kapitlet er funn av eksempler fra litteratur som jeg skal bruke til drøftingen. Kapittel fem er drøfting av funn, hvor jeg har flere delkapitler. Kapittel seks er en del av drøftingen hvor jeg går inn på disse eksemplene mine og drøfter disse i lys av teori. Til slutt runder jeg av i kapittel sju, med en kort oppsummering og avslutning.

2. Teori

2.1 Drama

Vi kan finne igjen dramabegrepet fra vår greske kulturarv og da fra det greske ordet «dra'o» som kan oversettes med «å handle» (Sæbø, 2014, s. 20).

I mange andre bøker finner vi også at drama betyr handling, og vi kan kalle drama en symbolsk handling (2014, s. 20). Sæbø skriver at «det å framstille symbolske handlinger i dramatisk spill, forstått som fiksjon hvor man utforsker og representerer et stykke av virkeligheten, er og blir kjernen i teaterkunsten og i dramafaget» (2014, s. 21).

Drama er et estetisk kunstfag med forankring i teaterkunsten. Dette vil si at faget er sansbart og gir oss mulighet til å oppleve og uttrykke oss symbolsk gjennom kropp og stemme ved å utføre fysiske handlinger, verbale og kroppslige følelsesuttrykk og ord (Sæbø, 2014, s. 22).

Drama har mye til felles med teater og bruker for eksempel det dramatiske spillets grunnelementer, dramaturgi og virkemidler som uttrykksform for å fremstille og si noe om det å være menneske. Drivkraften for det dramatiske spillet ligger i at mennesker har et behov for å framstille handlinger symbolsk, og vi kan også se dette i barns dramatiske lek, teaterkunsten og dramafaget. Skal vi kunne kalle noe for drama, må det være fiksjon, noe «som om», til stede (Sæbø, 2016, s. 24).

Hvordan kan arbeid med drama inspirere barns dramatiske lek?

På begynnelsen av 1900-tallet ble drama skapt av teaterfornyere og pedagoger som ville utvikle en ny pedagogikk for barn (Sæbø, 2016, s. 23).

Drama som fag bruker teaterets uttrykksformer og virkemidler, som videre utvikles til en ny pedagogikk, dramapedagogikk. I dramapedagogikk bruker man roller og fiksjon i bearbeidningen og utforskingen av et lærestoff (Sæbø, 2016, s. 23).

«Når dramafaglige læringsformer brukes i andre fag, omtales dette ofte som *drama som arbeidsmåte* eller *drama som metode* (Sæbø, 2016, s. 23). Hammer skriver: «Drama er «en pedagogisk tilrettelagt aktivitet med klare mål» (2015, s. 35).

Oppmerksomheten til barna kan styres bevisst gjennom drama, og ved å bruke forskjellige elementer og rammer kan dramaarbeid være med å skape et fokus for barnet (Hammer, 2015, s. 35). Videre skriver Hammer at drama skal «oppleves» som lek for barnet, men gjennom planlegging og styring av en voksen blir den rammet inn på en didaktisk måte (2015, s. 35). Sæbø skriver at for å forstå dramafaget er det viktig å ha kunnskap om sammenhengen mellom dramatisk lek, teater og drama.

Det sentrale i et dramaarbeid er at man setter seg selv inn i en fiksjon, hvor ens erfaringer fra virkeligheten eller fantasien blir fremstilt og utforsket. Det dramatiske spillet skal symbolisere noe og spillet blir et symbol for noe vi opplever og har lyst å utforske og fortelle om. Dette er essensielt for deltakerne og tilskuerne både i lek, teater og drama og er en viktig dimensjon ved det dramatiske spillet (Sæbø, 2014, s. 21).

Det å kunne leve seg inn i en fiktiv rolle eller situasjon kommer veldig an på hvilken aldersgruppe man er i og hvor mye erfaring man har med dramaarbeid. Når drama blir brukt som arbeidsmåte, er målet gjerne at barna skal få en aktiv identifisering med roller og/eller situasjoner fra det handlingsrepertoaret man har laget. Det å ha en aktiv identifisering krever mental, emosjonell og fysisk innlevelse i rollen, og det kan være vanskelig for barn som mangler erfaring (Sæbø, 2016, s. 24).

Sæbø referer til den danske dramapedagogen Janek Szatkowskij, som mener det er viktig at den som skal arbeide med drama i barnehage og skole har kunnskaper om hva drama er, hva er det som skjer i drama og hva som er et godt drama (2014, s. 39).

I forhold til dramafagets teaterfaglige innhold kan vi se på grunnelementene figur, fabel, rom og tid. Disse grunnelementene finner vi i alt dramaarbeid, både i barns dramatiske lek, voksenstyrt drama, og i teater for barn (Sæbø, 2014, s. 23). Disse grunnelementene er:

Figur: Hvilke rollefigurer er med i spillet?

Fabel: Fabel er selve historien i spillet. Dette kan være satt på forhånd, f.eks et kjent eventyr, eller noe man dikter opp mens spillet går.

Rom: Hvor foregår spillet? Nåtid eller fortid? I Jungelen eller i huset ditt?

Tid: Tid er tidsrommet spillet foregår i. Dette kan være tidsepoke, årstid, tid på døgnet, sommer eller vinter, morgen eller natt. Hvis man for eksempel spiller ut et kjent eventyr kan man velge om man vil sette tiden før, under eller etter tiden i selve eventyret (Sæbø, 2014, s. 23).

2.2 Dramatisk lek

Dramafaget bruker betegnelsen *dramatisk lek* fordi dramafagets fokus på barns late-som-lek kommer av slektskapet med teaterkunsten (Guss, 2015, s. 29).

Dramafaget, barns dramatiske lek og teaterkunsten er nære slektninger og stammer fra det samme opphavet: det lekende mennesket, og man kan derfor si at mennesket har en medfødt evne til å imitere og etterligne (Sæbø, 2014, s. 14).

Dramatisk lek og drama har mange fellestrekk. Det viktigste fellestrekket mellom disse to er fiksjonen i form av som-om-roller og som-om-handlinger, men forskjellen er den voksnes rolle og ansvar i aktivitetene (Sæbø, 2010, s. 14). Hammer skriver: «Drama er en pedagogisk tilrettelagt aktivitet med klare mål» (2015, s. 35).

Oppmerksomheten til barna styres bevisst gjennom drama, og ved å bruke forskjellige elementer og rammer kan dramaarbeid være med å skape et fokus for barnet (Hammer, 2015, s. 35). Videre skriver Hammer at drama skal «oppleves» som lek for barnet, men gjennom planlegging og styring av en voksen blir den rammet inn på en didaktisk måte (2015, s. 35). Sæbø skriver at for å forstå dramafaget er det viktig å ha kunnskap om sammenhengen mellom dramatisk lek, teater og drama. «Kunnskap om teater vil hjelpe oss å identifisere dramatiske grunnelementer og strukturer i barns dramatiske lek, og bidra til at den voksnes forståelse av den dramatiske leken blir grunnlaget for arbeidet med drama i barnehagen» (Sæbø, 2014, s. 14).

Den dramatiske lekens kjennetegn

Barns dramatiske lek er først og fremst en estetisk væren, der barnets mål er estetisk opplevelse og erkjennelse. Barn er opptatt av leken for lekens skyld fordi det er gøy. Det at leken kan ha andre tilleggsverdier er uinteressant for barn. (Sæbø, 2014, s. 43).

Når barn leker at de er katter ute i hagen, mor, far og barn, eller sjørøvere på skattejakt bruker de fantasien og utforsker hvordan de kan uttrykke den situasjonen i spillets symbolske form (Sæbø, 2014, s. 44). «Virkeligheten gjenskapes og omskapes i fiksjonen ved hjelp av fantasien og barnas mål i den dramatiske leken er å finne et estetisk uttrykk for det de er opptatt av, det leketemaet de utforsker i spillet» (Sæbø, 2014, s. 44).

2.3 Forskning på den dramatiske leken

Faith Guss

«Fra tidlig alder er den dramatiske leken, eller late-som-leken en hovedbeskjeftigelse for de heldigste barn» (Guss, 2015, s. 10). Denne leken kan bli ansett som opphavet til dramatisk kunst og det er derfor viktig at man kjenner til forbindelsen mellom leken og teaterkunsten skriver Guss. Guss mener det er viktig å kunne se parallellene mellom disse dramamediene fordi det vil være med på å «øke vår forståelse for både den individuelle og den kulturelle betydningen for deltakerne, enten som utøver, som tilskuer eller som utøver-tilskuer-i-ett» (Guss, 2015, s. 10)

Teaterkunsten og barns dramatiske lek har sitt utspring i menneskets undring og trang til å forstå verden og det som foregår rundt oss (Guss, 2015, s. 10). Lek og teater gir oss mulighet til å avspeile, utforske og eksperimentere med ting som skjer i vår virkelighet og gir fantasien mulighet til å utforske det som griper oss (Guss, 2015, s. 10).

Guss har forsket en del på barns dramatiske lek og på den estetiske dimensjonen man kan finne i barns dramatiske lek (Guss, 2003, s. 86). Guss skriver at etter hennes erfaring er barnas premisser estetiske og at lekeprosessen ligner på kunstprosessen i teater på grunn av utforskningen og eksperimenteringen barna gjør (Guss, 2003, s. 87).

Guss har sett på hvordan voksne bruker drama i barnehagen og skriver at den voksnes pedagogiske kultur ofte har fokus på at barna skal utvikle seg og lære (Guss, 2003, s. 86).

Guss mener at det bør være et samspill mellom barns kulturelle premisser og det pedagogiske som utføres med barna (Guss, 2003, s. 86).

«Med teater for barn kommuniserer vi i kunstnerisk dramatisk form, noe som når barn gjennom sansene og som kan sette i gang svingninger i deres følelser og tanker» (Guss, 2003, s. 87). Ved å gi impulser til barna, kan de ta dette med seg i leken og gi form til det på egne premisser (Guss, 2003, s. 87). «Mens vi spiller teater er vi lekende formgivende forbilder, mens leken kan forbli barns egen formgivnings- og erkjennelsesprosess» (Guss, 2003, s. 87).

Gunilla Lindqvist

Gunilla Lindqvist er en svensk lekforsker og ga i 1989 ut en bok som ble til inspirasjon for mange som underviser i estetiske fag i førskolelærerutdanningen. I hennes bok «Från fakta til fantasi» synliggjorde Lindqvist skillet mellom det voksendominerte temaarbeidet og barns «frilek», hvor barna selv kan bestemme innholdet (Lindqvist, 2012, s. 5). Med denne boken ble man oppmerksomme på forskjellige spørsmålsstillinger som for eksempel: «Hvorfor ble det så få spor i barnas lek etter de voksenledede samlingene? Hvordan kunne man forhindre at de estetiske fagene forming, drama, musikk, dans og diktning kun ble midler som skulle illustrere de «viktige» læringsområdene i barnehagen?» (Lindqvist, 2012, s. 5). Gjennom Lindqvists forskning har hun introdusert nye måter å tenke på i forhold til voksenledede temaarbeid, og viser disse eksemplene i boken «Ensam i vida världen» (1992) og «Lekens muligheter» (2012), hvor hun viser at billedbøker kan brukes som utgangspunkt for å styrke barns lek gjennom dramatiseringer og involvering fra de ansatte (Lindqvist, 2015, s. 5).

Lindqvist skriver at leken har hatt og fortsatt har en uklar rolle i barnehagen, den blir sett på som viktig, men den blir ikke prioritert eller utviklet som pedagogisk virksomhet (2012, s. 56). Lindqvist skriver at siden Frøbels dager har leken blitt sett på som «fri» og som noe barna styrer selv, og dette har gjort barnehagelærere usikre på hvordan de skal forholde seg til den (2012, s. 57). Dette resulterer i at leken får en uklar rolle. Den er veldig viktig pedagogisk, men ikke godt nok utviklet pedagogisk. Hva er grunnen til det? spør Lindqvist (2015, s. 57)

Lindqvist skriver i innledningen av boken «Lekens muligheter» at de jobbet med temaer som har som målsetting å utvikle barns lek, hvor det da var et samarbeid mellom kunstoffene drama, musikk, dans og forming og litteratur og pedagogikk (2012, s. 13).

Men Lindqvist forteller at disse temaarbeidene ofte ble for avgrensede i barnehagen, og hun skriver at de ville la hele barnehagen få et kulturelt preg. Hennes doktoravhandling inneholdt derfor en del didaktiske forsøk der hun undersøkte hvordan de estetiske fagene, spesielt drama og litteraturkunnskap, påvirket og beriket barns lek (Lindqvist, 2012, s. 13). Gjennom samarbeid med dramapedagogen Jan Lindqvist prøvde hun ut et temaarbeid på Hybelejen, en kommunal barnehage i Karlstad, hvor de utviklet ideene og personalet utførte dem (Lindqvist, 2012, s. 13).

Gjennom sin forskning har Gunilla Lindqvist introdusert begrepet *lekpedagogisk arbeidsmåte* (Lindqvist, 2012, s. 5).

2.4. Metoder i arbeid med drama

Dramaforløp

Dramaforløp er en sjanger og er et dramafaglig undervisningsopplegg, der man bruker ulike dramafaglige læringsformer som en del av et lærestoff (Sæbø, 2016, s. 16). Dramaforløp har blitt stort påvirket av de engelske dramapedagogene Dorothy Heathcote og Gavin Bolton (Larsen, 1999, s. 28). Larsen skriver at Bolton kategoriserer drama i fire ulike kategorier som er øvelser, dramatisk lek, teater og drama for innsikt og forståelse. Dramaforløp tilhører den siste kategorien, drama for innsikt. Dette vil si at barna ved dramaforløp skal lære noe. Dette kan for eksempel være et tema, en hendelse, en spesiell person, eller om teaterspråket (1999, s. 28).

Larsen velger å definere dramaforløp som en måte å strukturere drama på (1999, s. 28).

Ved å ta i bruk sjangeren dramaforløp får den voksne ta i bruk ulike kunnskaper innenfor drama og teater og andre estetiske fag.

I dramaforløp har man forskjellige øvelser man kan bruke. For eksempel:

Hotseat/intervju: Man setter frem en stol og figuren blir intervjuet av barna. På denne måten blir man bedre kjent med en rolle.

Kollektiv tegning: Her kan man lage en felles tegning med barna, hvor de kan komme med forslag til hvem/hvordan noe skal se ut, eller kanskje du tegner omriss av en person og spør barna hvem det er, og det tegnes på detaljer om figurene gjennom spørsmål.

Tablå: Tablå er også det samme som stillbilde. Her kan man lage et stillbilde som for eksempel viser en situasjon eller for å undersøke en stemning/følelse. Tablå kan også brukes som øvelse til å oppsummere et eventyr eller fortelling (Rønningen, 2015, s. 94).

Lærer-i-rolle

Lærer-i-rolle metoden ble lansert og utviklet av Dorothy Heathcote og Gavin Bolton (Larsen, 1999, s. 51). Dette er en metode som fungerer godt i dramaforløp. Lærer-i-rolle betyr at pedagogen trer ut av sin vanlige rolle og tilegner seg en annen (Larsen, 1999, s. 51).

Lærer-i-rolle kan gjøres på forskjellige måter. Når du går inn i en rolle trer du ut av din vanlige rolle i «hverdagsvirkeligheten» og inn i en annen, på samme måte som barn gjør i sin dramatiske lek (Larsen, 1999, s. 52). Når man bruker lærer-i-rolle deltar pedagogen i

dramaopplegget, eller det «dramatiske spillet» og går inn og ut av rolle.

«Sentralt i lærer-i-rolle er å utvikle og stimulere barnas og de voksnes evne til å improvisere i rollespill» (Sæbø, 2014, s. 170). Grunnen til at pedagogen skal delta i spillet er at han/hun kan utvikle barnas evne til å delta i åpen improvisasjon omkring problemstillingen i spillets tematikk (Sæbø, 2014, s. 170). Sæbø skriver at planleggingsarbeid er viktig og nødvendig for at arbeidet skal lykkes. Derfor har hun listet opp noen punkter som er viktig i arbeid med lærer-i-rolle metoden (Sæbø, 2014, s. 171). For eksempel:

- Ha en troverdig ramme for spillet, slik at barna tror og aksepterer den
- Skape en situasjon som er interessant og relevant, slik at barna får motivasjon til å tro på den
- Skape en troverdig lærer-i-rolle figur
- Ha en god struktur på spillets oppbygging og barnas muligheter, slik at det er forbindelse mellom barnas intellektuelle og følelsesmessige forståelse av spillet

Målet med lærer-i-rolle er at barna blir utfordret til å være med i spillet og improvisere sammen med pedagogen (Sæbø, 2014, s. 171). Faren med å bruke lærer-i-rolle, skriver Larsen, er at pedagogen kan rette for mye fokus på seg selv og for lite på barna. Barna selv skal være hovedpersonene og pedagogen skal hjelpe barna inn i roller, gi informasjon og utfordringer (1997, s. 53).

Å arbeide med et leketema og lekpedagogisk arbeidsmåte

«Å arbeide med et leketema innebærer blant annet at de voksne spiller rollefigurer og utdrag fra handlingen for å skape en felles lekeverden» (Lindqvist, 2012, s. 25). Den lekpedagogiske arbeidsmåten kan skisseres kort på denne måten:

Det blir valgt et stykke litteratur, for eksempel en bok om Pippi Langstrømpe, hvor barna blir kjent med figurene, miljøet og handlingen gjennom at de voksne leser og forteller. Deretter spiller de voksne teater for barna hvor de voksne spiller roller fra historien. Dette kan være hele fortellingen eller deler av den, eller en ny liten fortelling hvor hovedfigurene fra historien opplever nye ting eller kommer på besøk i barnehagen slik at barna blir bedre kjent med dem. Dette kan for eksempel være på tur i nærmiljøet eller biblioteket. Det blir gjerne da en dramatisering med barna hvor dramatiseringen alltid slutter med at barna blir invitert inn i scenen og får overta scenen, kostymene og rekvisittene de voksne har brukt inn i sin egen lek. De voksne er tilstede som hjelpere hvis barna trenger det (Lindqvist, 2012, s. 6).

«Når leken får stå i sentrum for den pedagogiske virksomheten, kan barn og voksne

sammen øke sin bevissthet om verden gjennom å skape fiktive og håndterbare verdener» (Lindqvist, 2012, s. 89). På denne måten kan de se virkeligheten på en annen måte og det er det en lekpedagogikk med vekt på skapende virksomhet kunne bidra til, skriver Lindqvist (2012, s. 89).

En av de viktigste erfaringene Lindqvist gjorde seg fra forsøkene på Hybelejen er at en felles *lekeverden* er med på å utvikle barnas lek (Lindqvist, 2012, s. 89). Det er nødvendig, skriver Lindqvist, med en kulturell sammenheng som barn og voksne kan forholde seg til, og dette bør gjerne være fysisk utformet som et lekemiljø (Lindqvist, 2012, s. 89).

«For at leken skal kunne utvikle seg, må den dessuten ha et rikt innhold og et tema som angår barna og interesserer dem. Barna har ofte et dramatisk forhold til omgivelsene sine i den forstand at fortellingene og lekene deres inneholder grunnleggende konflikter». (Lindqvist, 2012, s. 89).

Forsøkene til Lindqvist viste at det trengtes en rik tekst å forholde seg til (litteraturen) og voksne måtte dramatisere handlingen for at leken skulle kunne utvikle seg, og det som gav spesielt liv i leken var rollefigurene de voksne spilte (Lindqvist, 2012, s. 91).

3. Metode

Metode har med hvilken fremgangsmåte man bruker, og metode blir brukt som et redskap til å besvare en problemstilling. «Å være vitenskapelig er å være metodisk» (Dalland, 2017, s. 51). Dalland refererer til Vilhelm Aubert som sier: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (2017, s. 51).

Når man velger metode må man vurdere hvilken som vil passe best til å besvare den problemstillingen man har, slik at den blir besvart på best mulig måte.

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode for å finne svar på min problemstilling. Jeg har valgt å ha en teoretisk tilnærming til problemstillingen med støtte av praksisfortellinger fra praksis i barnehager. Jeg valgte å bruke denne metoden fordi jeg ville bruke et bredt spekter av forskning rundt drama og dramatisk lek og fordi jeg ville søke etter en dypere forståelse til hvordan forskjellige dramametoder kan være med å inspirere barns dramatiske lek. Jeg søker ikke etter noe fasitsvar, men heller å belyse de forskjellige dramapedagogiske metodene som kan brukes. Jeg vil ikke bekrefte eller avkrefte noe, men jeg vil ut i fra min forståelse, med

bakgrunn i en problemstilling, søke etter et «hvordan». Dette er i samsvar med et hermeneutisk utgangspunkt, ved at jeg søker etter en forståelse.

3.1 Kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode

Det finnes flere former for metode, men vi skiller gjerne mellom to typer; kvalitativ og kvantitativ metode (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66).

«Det prinsipielle skillet dreier seg om hvordan data registreres og analyseres. Kvalitative metoder går mer i dybden og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66).

Den kvantitative metoden kjennetegnes ved målbare enheter. Her finner man det gjennomsnittlige, har systematisk innhenting av data og man kan gå mer i bredden. En kvalitativ tilnærming gir mer dybdeforståelse enn i en kvantitativ tilnærming. Noen kvalitative metoder som Bergsland & Jæger nevner er observasjon, intervju, eksperiment og gjennomføring av prosjektarbeid (2014, s. 66).

«En viktig målsetning med kvalitative tilnærminger er å oppnå forståelse av sosiale fenomener, der det å kunne fortolke disse fenomenene får stor betydning (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67).

3.2 Praksisfortellinger

Praksisfortellinger handler om avgrensede situasjoner hvor samspillet mellom deltakerne er framstilt (Askland, 2012, s. 191). Fortelleren forteller sitt syn på det som skjedde, og det blir da personlig for fortelleren. Praksisfortellinger kan defineres som «selvlagede fortellinger av voksne og barn om barnehagen (Askland, 2012, s. 191). I denne oppgaven skal jeg bruke praksisfortellinger jeg har skrevet ned fra mine tidligere praksisperioder. Askland skriver at praksisfortellinger er noe som bare oppstår og som ikke er planlagt (2012, s. 191).

Praksisfortellinger er gjerne situasjoner man legger merke til og tenker er verdt å skrive ned. Det er spontane øyeblikk som man ikke kan forutse og det er derfor jeg liker praksisfortellinger. Jeg har valgt å bruke praksisfortellinger som en metode fordi jeg synes de er veldig beskrivende.

3.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr «fortolkningslære». Hermeneutikken ble utviklet som en vitenskapelig metode for å gjøre historisk forskning like troverdig som naturvitenskap, i nyere tid

(Bergsland & Jæger, 2014, s. 43).

Bergsland & Jæger viser til Paul Ricoeur som førte videre hermeneutikken som tolkning av tekst. Ricoeur mener at når ord er blitt til tekst og når leseren leser denne teksten, lever ordene sitt eget liv i møte med leseren. Det vil si at vi forstår en tekst når den gir språklig mening og kan referere til noe i vår egen kontekst. Kanskje er ikke konteksten det samme som det var for forfatteren, men det som fikk forfatteren til å skrive og som får betydning for en i dag vil blir det samme, selv om vi forstår det på ulike måter (Bergsland & Jæger, 2014, s. 42).

Innenfor kvalitativ forskning blir fortolkning og kontekst viktig. I en tilnærming hvor fortolkning har en stor plass blir hermeneutikken en viktig inspirasjonskilde (Bergsland & Jæger, 2014, s. 68).

«Den hermeneutiske fortolkningsprosessen beskrives ofte som en spiral, der forståelse og tolkning leder til ny forståelse, og ny tolkning. Det er en selv som er instrumentet for innsamling av data, og det kreves da bevissthet om sitt eget ståsted i forhold til det man undersøker» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 68). Det er derfor viktig å være bevisst på sin førforståelse og sitt eget ståsted da dette vil være med å påvirke hvilken utvelging man gjør og viktig for å kunne gjennomføre en undersøkelse på en saklig måte. Jeg har gjort en litteraturstudie, en teoretisk tilnærming, og hermeneutikken blir viktig i her. Jeg tolker det jeg leser og får en ny forståelse som jeg tar med meg videre inn i oppgaven min. Jeg har tolket litteraturen jeg har funnet, brukt min egen personlige erfaring med temaet og drøftet disse i lys av problemstillingen.

3.4 Metodekritikk

Det er viktig å være kritisk og reflektere over sin metode og innsamlingsstrategier (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). I kvantitativ forskning skilles det mellom reliabilitet, validitet og generalisering, men innenfor kvalitative studier får begrepene en annen betydning (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80).

«Reliabilitet kan i kvalitative studier knyttes til spørsmålet om troverdighet, om forskningen utføres på en tillitvekkende måte, om hvor pålitelig datamaterialet er, hvordan det samles inn, og hvordan det bearbeides, analyseres og tolkes» (Bergsland & Jæger, 2014, side 80).

I kvalitative studier handler generalisering om overførbarhet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). I kvalitativ studie vil man gjerne gi flere forskjellige beskrivelser av det man har studert og ikke generalisere resultatene man får.

«Det kan også bety å løfte fram en praksis og presentere en forskningstekst som kan fungere

som et tankeredskap for andre barnehager og bidra til en prosess der ens egen og barnehagens praksis vurderes med den målsetting å kunne forbedre praksisen i neste omgang» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 81). Min metode har vært en teoretisk tilnærming, og det vil si at jeg har brukt litteratur, både fra pensum og utenfor, for å finne teori til min problemstilling. Jeg bruker praksisfortellinger fra praksis, og eksempler jeg har funnet fra litteratur og drøfter disse i lys av teori. Jeg har forholdt meg kritisk til min metode gjennom prosessen, hvor innsamling av teori har vært store deler av denne metoden. Jeg har vært nødt til å reflektere om teorien jeg bruker er relevant for besvarelsen av oppgaven, og har måtte valgt vekk en del mot slutten av prosessen. Jeg har brukt eksempler på dramaopplegg som andre har gjennomført og skrevet om, og jeg har derfor vært nødt til å stille meg kritisk til om oppleggene viser et godt nok bilde av det jeg vil poengtere med dem. Tolkning har derfor vært en stor del av min metode, og tolkningene har jeg gjort basert på forfatterens egne tolkninger av eksemplene og min egen erfaring med drama. Dette har gjort at jeg har forholdt meg kritisk til kildene jeg har brukt. Jeg stoler på de kildene jeg har brukt, da jeg vet at disse forfatterne har gjort en del forskning rundt temaet mitt, og mange av dem har vært brukt som pensum på skolen.

4. Funn av eksempler til drøfting

4.1 Eksempel 1. Dramaforløp:

Reisen til Afrika og møtet med elefanten Ella

Dette eksempelet er fra boken Drama og skapende prosesser i barnehagen og er skrevet av Lene Helland Rønningen. Jeg bruker dette eksempelet fordi det viser hvordan et dramaforløp kan gjøres i barnehagen og viser del 1 av dramaforløpet Tungtvektene.

«Forløpet starter med at guider (lærer-i-rolle) tar imot barna, og forteller at de skal på en reise til Afrika. Her skal de få møte fantastiske historier og spennende dyr. Barna drar ut på en båtreise helt til Afrika. Vel fremme møter de elefanten Ella (lærer-i-rolle), som vil fortelle barna historien om hvordan hun fikk så lang og fin snabel. Elefanten inviterer barna på en reise inn i fortellingen, men da må barna først ha på seg elefantkropper. Barna blir elefanter ved å late som om de har store rumpe, tørr hud, store ører og så videre. Sammen drar så alle elefantene på en reise inn i savannen. De får gå på den tørre bakken, se trær og fugler og sammen kan de undre seg over alt de ser der. Elefanten Ella er nysgjerrig på mye, også for eksempel på hvem krokodilla er og hva den spiser.

Etter en stund møter de neshornet Ninni (lærer-i-rolle), og Ella lurar på om hun vet hva krokodilla spiser eller hvor hun bor. Det vet hun ikke. Barna får også stille neshornet spørsmål om alt de lurar på (i øvelsen hot seat). Etter dette møter alle elefantene på en flodhest som ligger i vannkanten. Han vet heller ikke hva krokodilla spiser, og sier at Ella må høre med krokodilla selv. Plutselig er krokodilla (lærer-i-rolle) nede i vannkanten, og hun sier hun skal fortelle Ella hva hun liker å spise, bare hun kommer nærmere. Men når Ella kommer nær nok, hiver krokodilla seg over elefantens snabel og holder

Hvordan kan arbeid med drama inspirere barns dramatiske lek?

henne fast. Ella roper på hjelp fra de små elefantene, og barna trekker og drar i Ella helt til de redder henne. Da oppdager de også at snabelen hennes har blitt lang etter tautrekkingen mot krokodilla» (Rønningen, 2015, s. 86).

Rønningen skriver at dette dramaforløpet har tatt utgangspunkt i noe hun kaller en fabelfaktisk fortelling, som tar «utgangspunkt i både naturvitenskapelige fakta og fabler vi fant om dyrene» (neshorn, elefant og flodhest) (Rønningen, 2015, s. 88). Dramaforløpet var gjort som en forskning rundt mulige deltagelsesformer og læring i det fabelfaktiske universet med barna i fokus (Rønningen, 2015, s. 88).

Rønningen skriver at «den fabelfaktiske fortellingen blir et sted der natur og kultur kan komme i dialog, og dialogen åpner for at barnas undring blir en del av prosessen (Rønningen, 2015, s. 89). Gjennom å utforske fakta kan det vekke nysgjerrighet og interesse hos barna og det kan åpne for utforskning og fantasering av det de har opplevd (Rønningen, 2015, s. 89).

Rønningen skriver at de dro på besøk til barnehagen hvor de hadde gjennomført dramaforløpet. Her skriver hun at de eldste i barnehagen hadde funnet opp en dans til dem hvor de hadde blitt inspirert av deres fysiske inngang til fremstillingen av dyrene, og brukt det inn i sin egen lille dans (Rønningen, 2015, s. 105). Barna hadde tydelig blitt påvirket av tematikken, lagd scenografi til leken og lært mye om dyrene i savannen (Rønningen, 2015, s. 105).

4.2 Eksempel 2. Lekverden:

Mummidalen

Dette eksempelet er fra boken *Lekens Muligheter* av Gunilla Lindqvist, hvor hun viser til et eksempel på hvordan en lekverden ble skapt i barnehagen Hybelejen (Lindqvist, 2012, s. 93)

Barnehagen skapte en Mummiverden, og måten de gjorde dette på var å først spille *Det usynlige barnet* som dokketeater. Det er fortellingen om Ninni, som er blitt usynlig, og det eneste man kan se er Ninnis bjelle. Ved hjelp av Mummifamilien får hun et ansikt igjen. Tematikken i denne historien er ensomhet, og dette temaet arbeider barnehagen videre med å lese *Hvem skal trøste Knøttet* (Lindqvist, 2012, s. 93).

«Knøttet ligger alene i senga si og kryper under dyna fordi han er redd. Han hører de nifse hylene til Hufsa. Så begir barn og voksne seg inn i bokas verden. De maler noen av bildene fra boka på overhead-ark og projiserer dem på veggen. Hvert bilde er en scene som barna tar i besittelse. Hvordan føles det å være Knøttet i senga? En filifjonk? Eller en Mumrik på sommerenga?

Når Knøttet kommer fram til Hemulens muntre fest, er barna klar til å be han inn i barnehagen, som er

Hvordan kan arbeid med drama inspirere barns dramatiske lek?

gjort om til et tivoli. Både barn og voksne er festkledd. Der er klovner, filifjonker og hemuler, og det blir servert popkorn og små pannekaker. Plutselig står Knøttet utenfor verandadøra; han er sjenert, men barna lokker han inn til festen. En av guttene går bort til han og banker han forsiktig på ryggen. «Du», sier han høyt, «vi har en bok som handler om deg. Vil du lese?»

Knøttet blir glad, og han og barna sammenlikner tivoliet i barnehagen med bildene i boka.

Noen dager senere drar de på utflukt til en liten sjø i nærheten av barnehagen, og der finner barna en flaskepost med brev fra Nurket. Nå er barna ivrige etter å få tak i Nurket og redde henne fra Hufsa.

I skogen like ved barnehagen er det noen bergknauser som minner om Ødefjellene i boka. Gjett om barna noen dager senere blir overrasket når de oppdager Nurket oppe på en knaus. Plutselig kommer Knøttet gående med Nurkets brev i hånda. Da høres et forferdelig hyl: «Ooooo ...». Det rasler i buskene, og de kan skimte den grå skikkelsen til Hufsa. Knøttet tar opp jakten, tett fulgt av de eldste barna. Knøttet pigger seg opp med en ildfull, krigersk dans og så setter han tennene dypt i halen til Hufsa. Jakten er over. Hufsa står der ensom og forlatt, og etter en stund tør barna invitere henne på saft og boller. Alle er fascinert av Hufsa. En av de minste guttene hyler som henne. Han er Hufsa! Noen barn jager hverandre og biter hverandre i halen. Noen leker mor, far og barn med Knøttet og Nurket. I leken inviterer de hele Mummifamilien på fest. Knøttet og Nurket skal snart dra av gårde på bryllupsreise, og barna vil følge dem til Arvika» (Lindqvist, 2012, s. 93-94).

Lindqvist skriver at i barnehagen ble Mummiverdenen utviklet til en felles dramatisk lekeverden. Gjennom inspirasjon fra lekeverdenen blir de voksne inspirert til å dramatisere for barna (2012, s. 94). Sammen med barna går de voksne inn i den litterære verden og karakterene blir levende. Lindqvist skriver at når de voksne dramatiserer «Jakten på Hufsa» blir barna invitert inn i lek hvor rollene uttrykker ulike følelser, og dette vekter sterke følelser hos barna (2012, s. 96).

Gjennom dette leketemaet springer det ut mange former for lek i Hybelejen, skriver Lindqvist (2012, s. 96). Barna leker «Jakten på Hufsa» både inne og ute, de yngste føler det handler om redsel, og vil leke «Bjørnen sover» før de kan bli med på den andre leken (Lindqvist, 2012, s. 96).

Barna kler seg ut som Hufsa og Knøttet og leker hvordan det er å jakte og bli jaktet på. De bruker forskjellige scenarier fra boka som blir projisert på veggene. Sammen med den voksne som spilte Knøttet leker de avanserte familieleker (Lindqvist, 2012, s. 96).

Lindqvist skriver at figurene fra Mummidalen lokker barna til lek, og at leken blir spesielt påvirket av de rollene de voksne har spilt. Knøttet får for eksempel hovedrollen på én avdeling, hvor de spiller Nurket og Knøttet og hvordan de skal få bitt Hufsa i halen på forskjellige måter (Lindqvist, 2012, s. 96). Ved at barna later-som-om tolker de virkeligheten med hjelp av fantasien, og en litterær verden viser seg å fungere veldig godt som inspirasjon til leken (Lindqvist, 2012, s. 97).

5. Funn og drøfting

I denne delen vil jeg presentere mine funn og drøfte de i lys av teori. Jeg bruker eksempler jeg har funnet fra litteratur og ser disse i lys av teori og praksisfortellinger fra praksis i barnehagen. På denne måten skal jeg belyse problemstillingen min:

Hvordan kan arbeid med drama inspirere barns dramatiske lek?

5.1 Drama

Jeg skriver først om drama fordi jeg tenker det er viktig å vite hva som definerer drama. Jeg har funnet mye teori på drama og hva arbeid med drama er, og vil i denne delen presentere det jeg har funnet fra teorikapittelet.

Sæbø skriver at drama betyr handling og at vi kan kalle det en symbolsk handling (Sæbø, 2014, s. 20). Sæbø skriver at «det å framstille symbolske handlinger i dramatisk spill, forstått som fiksjon hvor man utforsker og representerer et stykke av virkeligheten, er og blir kjernen i teaterkunsten og i dramafaget» (2014, s. 21).

I alt arbeid med drama vil da dette være hovedkjernen, det at vi prøver å symbolisere noe gjennom våre handlinger, satt i en fiksjon. Dette kan vi kjenne igjen i barns dramatiske lek. Barn prøver ut roller, de går inn i en fiksjon og leker ut handlinger og scenarier, men samtidig vet de at det er «på liksom». Som Sæbø skriver, ligger dette i at mennesker har et behov for å fremstille handlinger symbolsk og dette er drivkraften for det dramatiske spillet (2016, s. 24).

Sæbø skriver at i dramapedagogikk utforsker man et lærestoff, hvor man bruker roller og fiksjon i prosessen (Sæbø, 2016, s. 23), mens Hammer skriver: «Drama er en pedagogisk tilrettelagt aktivitet med klare mål» (2015, s. 35). Det at drama skal være tilrettelagt vil si at den er didaktisk innrammet og det er gjerne planlagt på forhånd, etter det Sæbø og Hammer skriver. I arbeid med drama i barnehagen blir det derfor en fordel å ha kunnskap om drama og teater, slik at man kan bruke metoder bevisst og vite hvordan man skal engasjere barna.

Sæbø skriver at i arbeid med drama blir aktiv identifisering med roller og situasjoner fra handlingsrepertoaret målet i prosessen. Dette krever gjerne at barna har erfaring med emosjonell, fysisk og mental innlevelse i roller, og Sæbø mener derfor det er viktig å ta hensyn til hvilken aldersgruppe man skal ha opplegget med (Sæbø, 2016, s. 24). Jeg tolker da, for eksempel, at barn på en småbarnsavdeling vil trenge et annet opplegg enn barn på en

Hvordan kan arbeid med drama inspirere barns dramatiske lek?

storbarnsavdeling. Det kan også være store aldersforskjeller innad i disse avdelingene og det blir derfor viktig å tenke på alder og deres forutsetninger i arbeid med drama.

Janek Szatkowskij har sagt at skal man arbeide med drama i både barnehage og skole, kreves det at en vet hva som skjer i drama og hva som er et godt drama (Sæbø, 2014, s. 39).

Jeg velger å trekke inn teaterets grunnelementer her, fordi disse elementene finner du både i teater, drama og barns dramatiske lek og er en av de tingene som kan være greit å kunne i dramaarbeid. Disse grunnelementene er figur, fabel, tid og rom (Sæbø, 2014, s. 23). Det handler om hvilke rollefigurer som blir spilt, hva er handlingen og historien, og hvor og når utspiller dette scenariet seg.

Jeg vil trekke frem et eksempel fra min egen praksisperiode, hvor jeg hadde hatt et dramaopplegg med to 3-åringer fra en småbarnsavdeling:

Jeg tok med to barn på tre år inn på sanserommet og hadde med oss kaninmaskene vi hadde laget tidligere. Jeg tok på skoglyder på høytaleren og gikk rett inn i rolle som en kanin. Jeg forklarte at bjørnen hadde stjålet påskeeggene mine og lurte på om de kunne hjelpe meg å finne dem. Barna ble med en gang engasjerte og ville gjerne være med på det.

«Dere er mine kaninunger», sa jeg, og de gikk da også inn i rolle som kaniner. Vi begynte jakten, og bevegde oss rundt i rommet og lettet i alle kinker og kroker. Jeg dro inn forskjellige elementer til leken hvor vi hadde oppgaver vi måtte gjennomføre og dette ble rammene for improvisasjonen. For eksempel fikk jeg en melding fra Mikkel Rev som lurte på om vi kunne hjelpe han å bygge et revehi, en ugle trengte hjelp til å bygge et tårn av putene slik at hun kunne sove der oppe, og til slutt måtte vi få bjørnen til å sove ved å synge «Bjørnen sover», slik at vi kunne snike oss inn og hente påskeeggene som lå inni hulen.

Dette var et lite dramaopplegg jeg valgte å ha med de to eldste på avdelingen. Jeg gikk inn i rolle som kanin her for å prøve å skape et engasjement hos barna, og dette fungerte veldig bra. Vi hadde i denne dramaimprovisasjonen satt oss roller, en handling, tid og sted og det var et vellykket oppdrag. Barna selv var engasjerte, og klarte å leve seg inn i handlingen. Dette ble som en lek for dem, og som Hammer skrev: Drama må oppleves mer som lek fra deres side (2015, s. 35). I ettertid observerte jeg de samme treåringene i lek hvor de lekte at de var kaniner. Jeg ble ofte spurt om vi sammen kunne lage et revehi i lag på sanserommet, og barna var i roller som kaniner. Jeg ser tydelig her at barna ble inspirert av dramatiseringen vi gjorde sammen og tok med seg dette inn i sin egen lek.

5.2 Dramatisk lek

Jeg velger i denne oppgaven å bruke betegnelsen dramatisk lek, da denne er mest brukt av dramafaget og kommer av slektskapet til teaterkunsten. Den dramatiske leken, også kalt rollelek, er en lek hvor barna går inn i roller og handlinger i en fiksjon. Sæbø skriver at denne leken er en estetisk væren, hvor målet til barnet er estetisk opplevelse og erkjennelse (2014, s. 43). Leken er noe av det viktigste for barna i barnehagen, og jeg synes det er viktig å sette leken høyt. Det er barnets uttrykksmåte og det er deres måte å gjøre seg kjent med virkeligheten de kjenner til og ting de lurer på.

Jeg vil vise til et eksempel på en dramatisk lek jeg fikk være med i en av mine praksisperioder. I dette eksempelet vises det en lek basert på bukkene bruse. Dagen før hadde jeg gjennomført et dramaopplegg med barna hvor vi dramatiserte dette eventyret.

Jeg kom inn på storrommet på avdelingen dagen etter dramatiseringen vår og observerte Jonas, Linus og Lise i lek.

«Æ vil vær trollet!» sa Jonas (5,4 år)

«Nei, æ vil!» svarte Linus (5,8 år)

«Du kan vær den største bukken og så e Lise (5,2 år) mellomste», svarte Jonas til de to andre.

«Du kan vær den minste Martine», sa Jonas til meg.

«Men først så e dem hjem å spise frokost», sa Linus.

«Ja, dem spise havregrøt med rosiner!» sa Lise.

Videre utspilte leken seg på kjøkkenet til de Tre Bukkene Bruse, hvor vi satte opp bord, stoler og tallerkener til alle. Da frokosten var ferdig og barna var fornøyde begynte vi å gå mot seters, og da måtte vi gå på rekke gjennom avdelingen og endte igjen storrommet. Her ble scenen med trollet og bukkene spilt ut som vanlig, og endte med at de tre bukkene nå kunne dra til seters.

«Men kanskje dæm kunne dra på badeland no?» ropte Jonas entusiastisk og da begynte en ny runde med lek, hvor bukkene bruse skulle på badeland.

«Virkeligheten gjenskapes og omskapes i fiksjonen ved hjelp av fantasien og barnas mål i den dramatiske leken er å finne et estetisk uttrykk for det de er opptatt av, det leketemaet de utforsker i spillet» (Sæbø, 2014, s. 44). I dette eksempelet viser barna at de har blitt inspirert av dramaopplegget vi hadde gjennomført, og tatt dette med seg inn i leken sin. Jeg tolker det som at barna tilføyer deler av sin egen virkelighet inn i leken, for eksempel hvor de skal spise frokost. Havregrøt med rosiner var noe barna fikk servert hver dag i barnehagen, og jeg tolker dette som at de utforsker noe fra sin egen virkelighet. Når «Jonas» foreslår at bukkene kan dra på badeland viser han også til sin egen barnekultur, «Bukkene Bruse på badeland» (2009) av Bjørn F. Rørvik, som er en populær bok blant barn. Jeg tolker dette som at han vil trekke leken videre i noe annet han også vil utforske.

I den dramatiske leken kommer da dette til uttrykk ved at barn går inn i roller og som-om-handlinger og spiller ut situasjoner som de vil uttrykke estetisk og finne ut mer av.

5.3 Forskning rundt den dramatiske leken – Faith Guss og Gunilla

Lindqvist

Faith Guss har forsket mye på barns dramatiske lek og dens estetiske væremåte, og jeg har derfor valgt å fremheve noen av hennes tanker fordi jeg synes de viser noen nye måter å betrakte den dramatiske leken på.

«Fra tidlig alder er den dramatiske leken, eller late-som-leken en hovedbeskjeftigelse for de heldigste barn» (Guss, 2015, s. 10). Guss' forskning på den estetiske kvaliteten i barns dramatiske lek fikk meg til å se på barns dramatiske lek i et nytt lys, i tillegg til Gunilla Lindqvists tanker om leken, som jeg vil kommentere mer senere. Guss skriver om viktigheten med å se på parallellene mellom leken og teaterkunsten. Leken blir, som Guss skriver, sett på som opphavet til dramatisk kunst, og ved å skaffe oss forståelse mellom leken og teaterkunsten vil vi få en bedre forståelse for den kulturelle og individuelle betydningen leken har for deltagerne (Guss, 2015, s. 10). Ved å åpne denne forståelsen tenker jeg at det vil bedre samspillet mellom barn og voksne og begge vil få et bedre utbytte av leken og arbeidet med drama. Guss har også de samme tankene som Sæbø, hvor hun skriver at lek og teater gir oss mulighet til å avspeile, utforske og eksperimentere med ting som skjer i vår virkelighet og gir fantasien mulighet til å utforske det som griper oss (Guss, 2015, s. 10).

Guss sier at det er en estetisk dimensjon ved barns dramatiske lek. Etter Guss' erfaringer er barns premisser for leken estetisk, og at deres lekeprosess ligner på kunstprosessen man finner i teateret. Dette kobler hun ved å se på utforskningen og eksperimenteringen barna gjør i sin lekeprosess (Guss, 2003, s. 87). Guss kommenterer hennes opplevelse av drama i barnehagen og skriver at den voksnes pedagogiske kultur ofte har fokus på utvikling og læring (2003, s. 86). Videre skriver hun at det bør i stedet være et samspill mellom barns kulturelle premisser og det pedagogiske arbeidet (2003, s. 86). Her trekker hun frem at å spille teater for barna kan være en god metode for å gi barna impulser: «Med teater for barn kommuniserer vi i kunstnerisk dramatisk form, noe som når barn gjennom sansene og som kan sette i gang svingninger i deres følelser og tanker» (Guss, 2003, s. 87).

Jeg har en opplevelse av at dramaarbeid i barnehagen ofte styres av tanken om at vi skal bruke drama for å utvikle barna på forskjellige plan og lære. Faith Guss har selv forsket en del på barns dramatiske lek og sett på den sterke forbindelsen mellom den og teater. Guss sier at det

Hvordan kan arbeid med drama inspirere barns dramatiske lek?

er en estetisk dimensjon ved barns dramatiske lek og at denne ligner på kunstprosessen i teater (2003, s. 87). Dette kan jeg også forstå da man i teaterproduksjoner ofte improviserer og utforsker materialet man jobber med før man til slutt finner den formen teaterforestillingen skal ha. I forhold til bruken av drama i barnehagen har jeg nevnt at jeg opplever fokuset ligger på læring. Dette er også Guss enig i, og skriver at den voksnes pedagogiske kultur ofte har fokus på at barna skal utvikle seg og lære (Guss, 2003, s. 86). Dette mener Guss kan skape det motsatte. Det bør være et samspill mellom barns kulturelle premisser og det pedagogiske som utføres med barna (Guss, 2003, s. 86). Ved å ikke skape det samspillet mellom barns kultur og den voksnes opplegg, vil barna, etter min mening, ikke føle like sterk forbindelse til opplegget som gjennomføres, og da ikke få det samme utbytte som de voksne kanskje vil de skal ha.

Det som jeg tolker er forskjellen mellom Sæbøs tanker om drama og Guss', er hvilket utbytte dramaarbeid i barnehagen skal ha. Jeg tolker det som at Sæbø setter læringen fra dramarbeid høyest, mens Guss mener fokuset bør ligge på hvordan vi kan berike og inspirere leken ved arbeid med drama. Guss legger frem at en god metode for å inspirere barns lek kan være å spille teater for barn.

«Med teater for barn kommuniserer vi i kunstnerisk dramatisk form, noe som når barn gjennom sansene og som kan sette i gang svingninger i deres følelser og tanker» (Guss, 2003, s. 87). Ved å spille teater for barn skriver Guss at vi er med på å gi barna impulser som de kan ta med inn i sin egen lek, og at vi er formgivende forbilder. Denne tanken deler Guss med Gunilla Lindqvist som også setter dramatiseringer for barn høyt i sin lekpedagogiske arbeidsmåte.

Gunilla Lindqvist er en svensk lekforsker og har forsket mye på barns lek. Lindqvist har sett mye på skillet mellom barns frilek og det voksendominerte temaarbeidet i barnehagen (2012, s. 5). Hun stilte spørsmålene: «Hvorfor ble det så få spor i barnas lek etter de voksenledede samlingene? Hvordan kunne man forhindre at de estetiske fagene forming, drama, musikk, dans og diktning kun ble midler som skulle illustrere de «viktige» læringsområdene i barnehagen?» (Lindqvist, 2012, s. 5). Med disse spørsmålene i tankene har hun, i sin forskning, sett på hvordan de voksne i barnehagen kan se på temaarbeid annerledes. Ved å bruke litteratur og billedbøker, kombinert med dramatiseringer fra de ansatte, vil dette skape et godt utgangspunkt for å styrke barns lek (Lindqvist, 2015, s. 5).

I forhold til Lindqvists tanker om leken, skriver hun at den har hatt og har en uklar rolle i barnehagen. Dette forklarer hun med å si at den blir sett på som viktig, men den blir ikke prioritert eller utviklet som pedagogisk virksomhet (2012, s. 56). Dette har gjort at

barnehagelærere kan være usikre på hvordan de skal forholde seg til den, og hvorfor er det slik? spør Lindqvist (2012, s. 57). Disse spørsmålene gjorde at hun begynte å se på hvordan barnehagen kan integrere leken inn i barnehagens kultur og bruke temaarbeid på en slik måte at voksne og barn er sammen om leken, og at de voksne kan inspirere leken uten å ta over leken fullstendig.

6. Metoder i arbeid med drama

I denne delen skal jeg presentere kort de ulike metodene i arbeid med drama som jeg har satt fokus på, og vise til eksempler som har blitt gjort av disse metodene.

6.1 Dramaforløp og lærer i rolle

Dramaforløp er et dramafaglig undervisningsopplegg, hvor man kan bruke forskjellige dramafaglige læringsformer som en del av et lærestoff (Sæbø, 2016, s. 16). Dette vil si at barna skal lære noe gjennom et dramaforløp.

Jeg vil vise til et dramaforløp fra boken «Drama og skapende prosesser i barnehagen» (2015), hvor Lene Helland Rønningen har gjennomført et dramaforløp med utgangspunkt i en fabelfaktisk fortelling. Dette er eksempel 1 fra kap. 4: Funn av eksempler til drøfting. Dramaforløpet var gjort som en forskning rundt mulige deltagelsesformer og læring i det fabelfaktiske universet med barna i fokus (Rønningen, 2015, s. 88).

I dette dramaforløpet har de tatt i bruk lærer-i-rolle metoden. Lærer-i-rolle vil si at den voksne går ut av sin vanlige rolle, og tar til seg en annen (Larsen, 1997, s. 51). Dette er en god metode å bruke fordi barna får mulighet til å delta i improvisasjonen og er med på å utvikle barnas evne til å improvisere (Sæbø, 2014, s. 170).

«Forløpet starter med at guider (lærer-i-rolle) tar imot barna, og forteller at de skal på en reise til Afrika. Her skal de få møte fantastiske historier og spennende dyr» (Rønningen, 2015, s. 86). Videre møter de enda en lærer-i-rolle og barna blir invitert inn i fortellingen ved at de skal late som de er elefanter. Ved at den voksne fortsetter å være i karakter som elefanten gjør at fiksjonen blir opprettholdt og det lager en troverdig ramme for handlingen. Dette gjør at barna tror både på fiksjonen og rollen den voksne er i. Dette skriver Sæbø er viktig for å lykkes med et lærer-i-rolle spill (Sæbø, 2014, s. 171).

Videre i dramaforløpet later de som at de er i savannen, ser trær og fugler, og undrer seg sammen om tingene de ser.

«Etter en stund møter de neshornet Ninni (lærer-i-rolle), og Ella lurte på om hun vet hva krokodilla spiser eller hvor hun bor. Det vet hun ikke. Barna får også stille neshornet spørsmål om alt de lurte på (i øvelsen hot seat)» (Rønningen, 2015, s. 86).

Dramaforløpet har her tatt i bruk metode som heter «hot seat». Dette er en metode hvor barna intervjuet en karakter for å bli bedre kjent med han (Rønningen, 2015, s. 94). Mot slutten av dramaforløpet har de møtt en flodhest og en krokodille. De lurte på hva krokodillen spiser, og dette ender med at elefanten Ella blir overfalt av krokodillen og trenger assistanse fra barna. «Ella roper på hjelp fra de små elefantene, og barna trekker og drar i Ella helt til de redder henne. Da oppdager de også at snabelen hennes har blitt lang etter tautrekkingen mot krokodilla» (Rønningen, 2015, s. 86).

I dette dramaforløpet har de brukt metodene lærer-i-rolle og «hot seat» i fortellingen sin, og jeg tolket i gjenfortellingen av dramaforløpet at dette fungerer veldig bra. Å ta i bruk slike metoder i dramaforløp skaper spenning, og disse blir bevisst tatt i bruk for at barna skal lære mer om dyrene som er med i fortellingen.

Rønningen skriver at «den fabelaktiske fortellingen blir et sted der natur og kultur kan komme i dialog, og dialogen åpner for at barnas undring blir en del av prosessen (Rønningen, 2015, s. 89).

Jeg velger å bruke dette dramaforløpet som eksempel fordi jeg mener det er et flott eksempel på hvordan en del av et dramaforløp kan gjennomføres i barnehagen med barn, og for å vise hvordan dette kan være med å inspirere barns dramatiske lek.

I etterkant av dramaforløpet var Rønningen på besøk i barnehagen, og Rønningen skriver at barna har blitt inspirert av dramaforløpet på forskjellige måter. For eksempel hadde de eldste barna blitt inspirert av fremstillingene av dyrene, for eksempel hvordan de gikk og beveget seg, og hadde laget en dans. Scenografi på rommene var blitt laget, og barna lekte rundt tematikken de hadde lært fra dramaforløpet (Rønningen, 2015, s. 105).

6.2 Lekpedagogisk arbeidsmåte

«Å arbeide med et leketema innebærer blant annet at de voksne spiller rollefigurer og utdrag fra handlingen for å skape en felles lekeverden» (Lindqvist, 2012, s. 25). I den lekpedagogiske arbeidsmåten er litteratur, drama og voksendeltagelse nøkkelordene. For å skape et leketema og en lekverden startet som oftest denne arbeidsmåten med et stykke litteratur som blir lest høyt, slik at barna skal bli kjent med historien. Deretter spiller de voksne teater for barna, hvor de spiller rollefigurene. Dette kan gjøres i barnehagen ved at de kommer på spontanbesøk, møter dem ute i naturen eller i nærmiljøet. Etter at de voksne har

dramatisert for barna pleier de å åpne opp for at barna selv kan ta over scenen og rekvisitter som er blitt brukt, og rollefigurene går ofte da inn i leken sammen med barna (Lindqvist, 2012, s. 6).

Jeg vil vise til eksempel 2 fra kap. 4: Funn av eksempler til drøfting.

Dette er et eksempel på en lekverden i en lekpedagogisk arbeidsmåte og er fra boken «Lekens muligheter» (2012) av Gunilla Lindqvist.

Denne lekverdenen er inspirert av Mummidalen, hvor de først spilte *Det usynlige barnet* som dokketeater, og tematikken var ensomhet. Dette spilte de videre på og arbeidet videre med å lese *Hvem skal trøste Knøttet* og jobbet frem en lekverden ut i fra det (Lindqvist, 2012, s. 93).

I dette eksempelet viser barnehagen at de leser boken om Knøttet og blir inspirert til å integrere deler av historien på veggen i barnehagen.

«De maler noen av bildene fra boka på overhead-ark og projiserer dem på veggen. Hvert bilde er en scene som barna tar i besittelse. Hvordan føles det å være Knøttet i senga? En filifjonk? Eller en Mumrik på sommerenga?» (Lindqvist, 2012, s. 93).

Lindqvist skriver at det er nødvendig med en kulturell sammenheng som både barn og voksne kan forholde seg til, og dette kan være et fysisk rom som er utformet som et lekemiljø (Lindqvist, 2012, s. 89). Ved å bruke scenografi, rekvisitter, stemning, lyssetting og musikk skapes det et fysisk miljø som er med på å lage lekverdenen, og dette gjør barnehagen i arbeid med denne lekeverden. Videre skriver Lindqvist at barnehagen gjøres klar til at Knøttet skal komme på besøk, og de pynter barnehagen klar til tivoli.

«Plutselig står Knøttet utenfor verandadøra; han er sjenert, men barna lokker han inn til festen. En av guttene går bort til han og banker han forsiktig på ryggen. «Du», sier han høyt, «vi har en bok som handler om deg. Vil du lese?» (Lindqvist, 2012, s. 93).

Knøttet blir her spilt av en voksen i barnehagen, og han er i rolle som Knøttet og dette er med på å forsterke fiksjonen ved at karakterene blir levende.

«Noen dager senere drar de på utflukt til en liten sjø i nærheten av barnehagen, og der finner barna en flaskepost med brev fra Nurket. Nå er barna ivrige etter å få tak i Nurket og redde henne fra Hufsa» (Lindqvist, 2012, s. 94). Noen dager senere etter flaskeposten møter de igjen Nurket og Knøttet, denne gangen skal de jakte på Hufsa. I denne jakten på Hufsa spiller de voksne rollene, mens barna blir med på selve jakten. Lindqvist skriver at denne jakten vekter sterke følelser hos barna, da karakterene uttrykte forskjellige følelser (2012, s. 96).

Hvordan kan arbeid med drama inspirere barns dramatiske lek?

Knøttet pigger seg opp med en ildfull, krigersk dans og så setter han tennene dypt i halen til Hufsa. Jakten er over. Hufsa står der ensom og forlatt, og etter en stund tør barna invitere henne på saft og boller. Alle er fascinert av Hufsa. En av de minste guttene hylar som henne. Han er Hufsa! Noen barn jager hverandre og biter hverandre i halen. Noen leker mor, far og barn med Knøttet og Nurket. I leken inviterer de hele Mummifamilien på fest. Knøttet og Nurket skal snart dra av gårde på bryllupsreise, og barna vil følge dem til Arvika» (Lindqvist, 2012, s. 93-94).

Karakterene blir levende i denne dramatiseringen, og dette vises gjennom engasjementet til barna og det at barna var litt redde for Hufsa i starten. De varmet seg opp for henne når de så at hun også var redd. Det er slike følelser som jeg tror Lindqvist mente, barna blir revet med av karakterene i jakten, men de klarer også å skjønna at Hufsa er like redd hun når jakten er over.

Denne dramatiseringen, og arbeidet med lekverdenen fra Mimmidalen har inspirert til mye lek. Lindqvist skriver at de for eksempel leker «Jakten på Hufa» ute og inne, barna kler seg opp som Hufsa og Knøttet og leker familieleker med den som spilte Knøttet (Lindqvist, 2012, s. 96). Spesielt figurene fra fortellingen har lokket barna til lek, og det viser hvor viktig rollene de voksne spiller har for barns dramatiske lek. Barna tolker virkeligheten med hjelp av fantasien, og en litterær verden viser seg å fungere veldig godt som inspirasjon til leken (Lindqvist, 2012, s. 97).

7. Avslutning

I min drøfting har jeg prøvd å belyse problemstillingen min: Hvordan kan arbeid med drama være med på å inspirere barns dramatiske lek?

Jeg har vært innom flere punkter i min drøfting. Jeg har trukket frem definisjonen på drama som handling, hvor man framstiller handlinger symbolsk. I denne symbolske handlingen går man inn i en fiksjon, man utforsker og eksperimenterer et stykke av virkeligheten, som er kjernen i teaterkunsten og dramafaget (Sæbø, 2014, s. 21). Mennesker har et behov for å framstille handlinger symbolsk, og det er drivkraften for det dramatiske spillet.

Jeg har trukket frem at arbeid med drama i barnehagen krever kunnskap om drama og teater, og i arbeid med den dramatiske leken er det viktig å kjenne til forbindelsen mellom disse tre dramamediene. Jeg har trukket fram en praksisfortelling hvor jeg har hatt en dramatisering

Hvordan kan arbeid med drama inspirere barns dramatiske lek?

med to 3-åringer, hvor vi utforsket rollen som kanin. Denne trakk jeg fram for å vise at kunnskap om grunnelementene i drama (figur, fabel, tid og rom) er viktig for å skape et godt dramatisk spill, og for å vise at enkle drama aktiviteter kan være med å inspirere barns dramatiske lek.

Den dramatiske leken er viktig for barn. Det er i denne leken barna utforsker roller, de utforsker fiksjonen og kan bruke fantasien sin. Jeg har vist til en praksisfortelling av en dramatisk lek fra praksis, og jeg brukte denne for å vise hvordan barn utforsker og trekker fram virkeligheten i leken sin, og hvordan mitt dramaopplegg om Bukkene Bruse inspirerte dem til videre utforskning i sin egen lek.

Faith Guss og Gunilla Lindqvist er forskere som jeg har trukket fram på grunn av deres tanker om den dramatiske leken. Deres forskning viser andre tanker rundt den dramatiske leken, og andre tanker rundt dramafaglig arbeid i barnehagen, og det var derfor jeg synes de var fine å trekke inn. Et fellestrekk hos begge er at de verdsetter teater og dramatiseringer for barn, som metode for inspirasjon til den dramatiske leken. «Med teater for barn kommuniserer vi i kunstnerisk dramatisk form, noe som når barn gjennom sansene og som kan sette i gang svingninger i deres følelser og tanker» (Guss, 2003, s. 87). Gunilla Lindqvist har forsket en del på temaarbeid i barnehagen, og ville med sin forskning vise hvordan temaarbeid kunne integreres på en slik måte at hele barnehagen fikk et kulturelt preg. Spesielt figurene fra fortellingen har lokket barna til lek, og det viser hvor viktig rollene de voksne spiller har for barns dramatiske lek (Lindqvist, 2012, s. 97). Ved å bruke den lekpedagogiske arbeidsmåten viser hun hvordan arbeid med litteratur og dramatiseringer fra de voksne kan skape en hel lekverden, og hvordan dette er med på å inspirere barns dramatiske lek.

Videre i drøftingen min går jeg inn på tre forskjellige dramafaglige arbeidsmetoder, dramaforløp, lærer-i-rolle og lekpedagogisk arbeidsmåte. Lærer-i-rolle har jeg slått sammen med dramaforløp fordi denne metoden kan også brukes som et grep i dramaforløp. Jeg viser til eksempler jeg har funnet fra litteratur, drøfter disse i lys av teori og viser hvordan disse eksemplene har inspirert den dramatiske leken hos barna. Det første eksempelet viser hvordan dramaforløp med fokus på læring og undring har vekket engasjement hos barna, og gitt dem lærestoff som de tar med seg inn i leken sin og utforsker. Det andre eksempelet viser en lekpedagogisk arbeidsmåte med en lekverden. Dette eksempelet viser hvordan den litterære verden, ved hjelp av dramatiseringer fra de ansatte, gjør rollefigurene levende for barna og gjør at de utforsker disse rollene selv og med de voksne. Ved å vise til disse to eksemplene har jeg drøftet hvordan arbeid med drama kan være med å inspirere barns dramatiske lek. Jeg

Hvordan kan arbeid med drama inspirere barns dramatiske lek?

ikke ønsker å sette en konklusjon, men heller belyse hvordan disse forskjellige metodene, med deres forskjellige utgangspunkt og gjøremåter, kan være til inspirasjon for barns lek.

8. Litteraturliste

Askland, L. (2012). *Kontakt med barn*. Oslo: Gyldendal norsk forlag

Bergsland, D. M., & Jæger, H. (red). (2014). Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen. Latvia: Cappelen Dam AS

Dalland, D. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Guss, G. F. (2003). *Minus-Manus Magi: Om observasjon av lekens estetiske dimensjon*. I Guss, G. F. (2003). *Lekens drama I. En artikkelsamling*. (HiO-rapport (2003) nr. 29). Oslo: Høgskolen i Oslo

Guss, G. F. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I. Lekens dynamiske verdener*. Latvia: Cappelen Dam AS

Hammer, A. (2015). *Innramminger av det lekende – performance, ritualisering, drama og teatralitet som lekende kommunikasjon*. I Hammer, A., & Strømsøe, G. (red). (2015). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. (s. 19-45). Bergen: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex

Larsen, A. (1997). *Fortellinger og dramaforløp*. Cappelen Akademisk Forlag

Lindqvist, G. (2009). *Lekens muligheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Rønningen, H.L. (2015). *Den fabelfaktiske fortellingen – en interaktiv metodikk for kreativ utforskning og læring*. I Hammer, A., & Strømsøe, G. (red). (2015). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. (s. 85-113). Bergen: Fagbokforlaget

Sæbø, B. A. (2014). *Drama i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Sæbø, B. A. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum