
DRAMATISK LEK

Av

Bodil Renna Holmeng

Kandidatnummer: 106

Bacheloroppgaven:

BHBAC3910

Hovedmodell. Fordypning:
Musikk, drama og kunst og håndverk

Trondheim, Mai 2021

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

Forord

Jeg vil takke ansatte, barn og foreldre for å gi meg muligheten til å ta del i barnehagehverdagen og observere den dramatiske leken, gjennom utetiden. Dette har gitt meg ny kunnskap om drama i barnehagen. Jeg ser fram imot å kunne bruke kunnskapen jeg har lært til nå, og i framtiden gjøre nye observasjoner, skape nye erfaringer, til å bli inspirert til mer dramafaglig arbeid sammen med barna.

Jeg vil også takke mine medstudenter for støtte og gode refleksjoner underveis i prosessen. En takk til mine veiledere for god hjelp gjennom prosessen.

Bodil Renna Holmeng

April, 2021.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	4
1.1	VALG AV PROBLEMSTILLING.....	5
1.2	BEGREPSAVKLARING	5
1.2.1	<i>Drama</i>	5
1.2.2	<i>Dramatisk lek</i>	6
2	TEORI	7
2.1	FLYTSOENEMODELLEN	7
2.2	FREM-OG-TILBAKE-BEVEGELSER OG LEKEN EGENVERDI	7
2.3	EVNEN TIL Å FORESTILLE SEG	8
2.4	UTEROMMET OG MATERIALER	8
2.5	LEKENS FORMSPRÅK	9
2.6	FORSKNINGSPERSPEKTIVER MED LIGNENDE KUNSTFAGLIG LEKEKATEGORIER	11
2.7	DRAMATURGIEN I LEK – DRAMATISK FORM	12
2.8	DRAMATISKE VIRKEMIDLER	12
3	VALG AV METODE	13
3.1	KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	13
3.1.1	<i>Praksisfortelling</i>	14
3.2	GJENNOMFØRING	14
3.3	ANALYSEPROSESS.....	15
3.4	METODEKRITIKK	15
3.5	ETISKE RETNINGSLINJER	16
4	ANALYSE OG FUNN	17
4.1	BESKRIVELSEN AV LEKEN	17
4.2	SKJEMATISK ANALYSE OG UTDRAG AV FUNN.....	19
4.2.1	<i>Hvordan leken utvikler seg</i>	19
4.2.2	<i>Hvordan blir uterommet brukt i leken</i>	22
4.3	SAMMENDRAG AV DE VIKTIGSTE FUNNENE	23
5	DRØFTING	23
5.1	ROLLEAVKLARING.....	23
5.2	ISENESETTELSE.....	25
5.3	HANDLINGEN	26
5.4	HANDLINGEN SOM STOPPER BRÅTT.....	28
5.5	UTEROMMET BRUK AV MATERIALER OG VIRKEMIDLER.....	29
6	OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	31
7	REFERANSELISTE	33
8	VEDLEGG	34
8.1	SAMTYKKESKJEMA.....	34

1 Innledning

I løpet av utdanningen på Dronning Mauds Minne Høyskole har jeg fått en enda større forståelse for viktigheten av leken til barn i barnehagen, både inne og ute. Uterommet i barnehagen har lett blitt glemt i barnehagen, selv om det skal ha like stor plass i det pedagogiske opplegget i barnehagen. Det lekende menneske som Huizinga trekker frem er noe som ligger i menneskets natur (Lillemøy, 2011, s. 33). Har jeg tatt til meg som et fundament i mitt grunnsyn. Selv om jeg i dag er voksnen, har jeg leken med meg inn i praksisen og i hverdagen. Det å få innblikk i barnas dramatiske lek har skapt engasjement hos meg. Innblikk i hvordan de tar i bruk tankene som er så spontane og impulsive. Dette danner en hel handling som engasjerer dem så mye at virkeligheten er uviktig.

Leken er en stor del av barnas liv. Derfor er det viktig at vi som ansatt i barnehagen har kunnskap om leken. Rammeplanen trekker frem at «leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes» (Rammeplanen for barnehagen innhold og oppgave, 2017, s. 17). Etter å ha gått fordypningen innenfor de estetiske fagene har jeg blitt oppmerksom på hvordan barna bruker leken til å utforske det estetiske.

Nærmere bestemt virkemidlene som ligger til grunn i barns dramatiske lek og uterommet som tilbyr andre impulser til leken. Innenfor fagområdet kunst, kultur og kreativitet i rammeplanen står det følgende at barnehagen skal bidra til at barna «har tilgang til ting, rom og materialer som støtter opp om deres lekende og estetiske uttrykksformer» (Rammeplanen for barnehagen innhold og oppgaver, 2017, s. 32). Som skal bidrar til at barna har muligheten til å «tar i bruk fantasi, kreativ tekning og skaperglede» (Rammeplanen for barnehagen innhold og oppgaver, 2017, s. 32). Ser man disse sitatene i sammenheng med hverandre, er det spennende å se hvordan barna tar i bruk uterommets mulighet og skaper sin dramatiske lek. På bakgrunn av dette falt jeg på følgende tema og problemstilling:

1.1 Valg av problemstilling

Dramatisk lek og uterommet

På hvilken måte kan barn bruke dramatisk lek i uterommet?

Denne problemstillingen er viktig fordi at den legger grunnlaget for å skape mer kunnskap rundt barns dramatiske lek og uterommets betydning. Med dramatiske lek mener jeg hvordan barna bruker lekens formspråk. Det som kjennetegner leken i dramatisk form og uterommets betydning. Dette vil også komme tydeligere frem i teorikapitlet.

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Drama

Drama er et kunstoffag der fokuset er en aktiv identifisering med tenkte som-om figurer/roller og situasjoner som bygger på estetiske former til ideer, tanker og følelser. I dramaarbeidet er hovedmålet å gi estetiske opplevelser (Sæbø, 2010, s. 18). Aud Berggraf Sæbø (2010) skriver at drama er et estetisk fag som har forankring i teaterkunsten. De estetiske fagene er sansbare. Dette gir oss muligheten til å oppleve og uttrykke oss symbolsk, da gjennom kroppsspråkets følelsesuttrykk og/eller verbalt (Sæbø, 2010, s. 22). Kjernen i teaterkunsten og dramafaget er å fremstille dramatiske handlinger symbolsk (Sæbø, 2010, s. 21). Hun trekker frem at barn skal få være involvert i en skapende prosess alene og i samspill med andre barna og voksne (Sæbø, 2010, s. 39).

Kari Mjaaland Heggstad (2016) trekker frem et annet perspektiv på drama som begrep, hvor drama er et kunstoffag som tilrettelegger for felleskap som gir opplevelser og læring. Gjennom bruk av kropp og stemmen, fantasi og evnen til å forestille seg, skaper vi figurer og situasjoner som vi tidligere har opplevd eller sett. Drama kan være planlagt eller komme til oss spontant, og vi kan endre på formen og strukturen inn i handling eller utenfor (Heggstad, 2016, s. 15).

Faith Gabrielle Guss (2015) tolkning av drama er at det fremstilles i en kombinasjon mellom fantasier og virkeligheten, der det blir utspilt i estetisk form. Der stemmen og kroppen, rom og tid kan bli bruk i symbolske former. Dette for å danne en oppfatning av hver enkeltes erfaring og deres liv. Denne definisjon omfatter det Guss trekker frem som lek drama, dette kan også betegnes som dramatisk lek (Guss, 2015, s. 52).

1.2.2 Dramatisk lek

Den dramatiske leken blir brukt som en fellesbetegnelse for alle typer late-som-om-lek. Vis man ser i litteraturen går denne type lek under mange navn: rollelek, fantasilek, fiksjonslek, osv. Her handler det om barnas fantasi som en fellesbetegnelse for denne typen lek. Det kan være en lek der barna leker personlige leker i et fysisk spill eller ved hjelp av leketøy eller andre materialer (Heggstad, 2016, s.43).

Barnet er opptatt av å leke for lekens egen skyld påpeker Sæbø. Den dramatiske leken handler om å utforske, bearbeide inntrykk, opplevelser og erfaringer. Dette gjennom å uttrykke seg ved bruk av symbolske former i handlingen. Sæbø henviser seg til dramapedagoger som hevder at den dramatiske leken er barns måte å uttrykke seg på. I dramatisk lek utforsker barn sine opplevelser og erfaringer i samspill med andre barn. Barn bruker fantasien som en inngang til å gjenskape deres oppfatning av virkeligheten i deres egen lekverden. I leken vet barna at dette er deres virkelighet i øyeblikket. Målet for den dramatiske leken er å oppleve glede og spenning. Det gjennom opplevelser og erfaringer og finne et estetisk uttrykk som kommer frem i leken (Sæbø, 2010, s. 44).

2 Teori

For å belyse problemstillingen min vil jeg nå gå inn i litteraturen som jeg mener er relevant for tema i denne oppgaven. Det er mange ulike faktorer som kan spille inn på arbeidet rundt drama i barnehagen. Jeg har valgt å fokusere på Guss som hovedlitteratur, men kommer til å trekke inn annen litteratur for å få inn flere synsvinkler. Jeg vil først gå inn på flytsonemodellen og frem-og-tilbake-bevegelsen i leken. Videre tar jeg for meg evnen vi har til å forestille oss noe annet, deretter vil jeg belyse uterommet og materialenes verdi i leken. Så vil jeg rette meg mer mot Guss og dramafaget, hvor jeg tar for meg lekens formspråk, forskningsperspektiver på lekekategorier, lekens dramaturgi og til slutt virkemidler i dramatisk lek.

2.1 Flytsonemodellen

Når barn leker er tema utgangspunkt for at leken skal kunne være interessant (Csikszentmihalyi, 2005). Melaas tar utgangspunkt i Csikszentmihalyi flytsonemodellen, der han fokuserer direkte inn på lekens tema (Melaas, 2015, s.102). Det som ligger i flytsonemodellene i forhold til barns lek er at motivasjonen for lekens tema. Dette er med å motivere barnas videre lek. Det at barna klarer å legge inn spenning inn i leken kan være med å løfte motivasjonen. Csikszentmihalyi mener at leken flyter mellom å bli for kjedelig, eller å bli for vanskelig, med at barna ikke klarer å komme med innspill som løfter tema videre. Her er Csikszentmihalyi opptatt av at flyten kan komme i øyeblikket, med at barna klarer å komme med innspill, som da fører leken videre. Målet må være at innspillet er med å løfte temaet. Når leken er i flytsonen kobler Csikszentmihalyi at man er i det gode liv. Det som ligger i dette, er at barn kan oppleve en mestring med å tilføre elementer inn i lekens tema (Melaas, 2015, s.102-104).

2.2 Frem-og-tilbake-bevegelser og leken egenverdi

Guss referer til kunstfilosof Gadamer som mener at barn ikke ser på leken som en aktivitet de bruker for å fylle dagen sin med. Han gir oss en ny måte å se leken på, slik at vi får innsikt i den skapende prosessene som skjer i leken. Guss bruker dette som et perspektiv på å forstå hva leken gjør med oss, i større grad enn hva leken er. Gadamer ser på leken som en frihet fra målstyring. Leken gir muligheten for å ta imot alle impulser som kommer til den lekende. Ut ifra disse tankene har Gadamer kommentert frem til at leken er en frem-og-tilbake-bevegelse,

som er en kontinuerlig prosess. Derfor mener Gadamer at leken i seg selv er nok til å bevege de som leker (Guss, 2015, 26). Frem-og-tilbake-bevegelsen oppsluker den lekende, som hjelper oss til å være fokusert og konsentrert i bevegelsene. Guss kommer med et eksempel som gir oss et innblikk i Gadamer tanker om leken, at de lekende kaster ball mellom hverandre. Den som mottar ballen får impulser fra den som kaster og den andre veien, slik skaper den en rytmisk bevegelse. Leken kommer ikke til hvile, gjennom at bevegelsen mellom de lekende ikke representerer et mål (Guss, 2015, s. 27).

Egenverdien i leken er noe som er knyttet til følelsen barna får av å leke. Den umiddelbare gleden og lykken barnet får av å være i lek. Leken skal være fri fra resultater og ikke brukes som et middel for noe annet enn disse følelsene den gir. Leken er et fenomen i seg selv, som tilfører mangfold og er verdfull for sin egen del (Øksnes og Sunddal, 2015, s.7).

2.3 Evnen til å forestille seg

Schechener har laget en skille mellom begrepene lek og prosessen å leke. Guss bruker begrepet leking, for å påpeke at lek og dramatisk lek ikke er en aktivitet, men et fenomen som vi mennesker har. Det er evnen til å forestille seg. Dette er en prosess som ligger i underbevisstheten og sinnsstemningen til oss mennesker, der vi tillater oss å endre på virkeligheten gjennom vårt tankesett. Schechener trekker frem at leken både er en prosess og en sinnsstemning. Når man tar tak i leken og gir hele seg til leken, skaper vi rom for å ta inn nye tanker. Dette gir oss muligheten til å leve i en annen virkelighet, der vi iscenesetter og opptrer i den nye virkeligheten vi har skapt oss (Guss, 2015, s. 31).

2.4 Uterommet og materialer

Thorbergesen skriver om fleksible utstyr som kan berike leken og rollene i barns lek. Hun trekker frem at et godt lekemiljø må ha tilgang på forestillende og ikke forestillende materialer, som kan berike og opprettholde leken. Variasjonen i materialene kan bidra med å utvikle tema i leken og forlenge leken. Hun trekker frem perspektivet på å ha tilgang på flyttbare lekematerialer. Med disse flyttbare materialene kan barn bygge sin egen lekverden i rommet. Hun påpeker at barn må få muligheten og tid til å kunne bygge lekearena (Thorbergesen, 2012, s. 65).

Øksnes og Sundsdal trekker frem uterommet perspektiver om uterommets muligheter. På lekeplassen i barnehagen ser vi fastmonterte lekestativ, som tar store deler av lekeområdet. Enkelte har den oppfatningen at lekestativene som er fastmonterte har en begrensning på barns lek. Hvor lekestativene ikke innbyr til å brukes på andre måter, enn dens formål. Perspektivet på hvordan barna opplever disse lekestativene er et viktig punkt å løfte frem. Gjennom observasjoner av barns lek i uteområdet kan denne fordommen endre seg eller bekreftes. Barn tar i bruk disse lekestativene, ved at barn ser på disse på ulike måter og skaper nye bruksområder. Fantasien til barn er det eneste som stopper barn til å bruke lekestativene belyser de. Barn bruker disse leketøyene på ulike måter og kanskje ikke på samme måte som bruksområdet. De trekker frem et eksempel på at barn bruker spaden til å flytte på sanden i sandkassen til et annet område. Barnehagens uteområde er med påvirke barns lek og gir mulighet til å trekke seg unna og leke på større områder. De trekker frem barnas mulighet til å gjøre ting de ikke får lov til og at personalet ikke har alle øyne på vært enkelt barn fordi uteområdet er større. Når barn får muligheten til å utforske lekeområdet alene eller sammen kan dette oppleves som mer spennende og dermed morsomt (Øksnes og Sundsdal, 2018. 105).

2.5 Lekens formspråk

Guss kobler teaterproduksjon og lekens drama sammen. Da gjennom å se på formspråkene. Som teateret og leken består det av ulike uttrykksformer som kommer fra flere kunstformer. Når man bruker formspråket, kommer det til uttrykk gjennom kroppen, bruk av stemmen, hvordan man bruker rommet, objekter og tiden. Gjennom dette kobles det inn ulike estetiske fagområder som trekkes inn i barnas dramatiske lek og i teaterproduksjon. I den dramatiske leken kreves barns kroppslig-kinestetiske bevissthet og uttrykksfull mestring. Ved å kjenne følelseslivet, med bruk av kroppsuttrykk kommer kompetansen om kroppslig-kinestetiske frem og uttrykksfull mestring. Dette viser barns evne til å observere og deres sansing inn i rollene. Hvor de gjennom rollen viser følelsesuttrykk gjennom bevegelsesmønster og i ulike handlinger. I rollefigurens kroppsuttrykk kommer også musikalitet like mye frem som gjennom verbale uttrykk. Det kan ses gjennom at barn bruker rollefiguren med å bevege seg rytmisk og i ulike dansemønstre. Her kommer det frem ved at barn bruker bevegelseskvaliteter og i bruken av verbale rolleartikuleringen. Her viser barn at de har kjennskap til virkningen som stemmeregistre, stemmeleie, volum, rytme og tempo har. Barn viser evnen til å være en musiser. Dette kommer frem ved at barna bruker stemmen og rytmiske lyser, ved hjelp av hender, føtter eller gjenstander for å skape lydeffekter.

Iscenesettelsen av rollene i leken viser barn at de mestrer lingvistisk bevissthet. Dette når barn velge og benytte seg av ord og fraser. Dette kommer frem når barna fabulerer eller forteller historier. Her viser barn sin evne til å formidle en fortelling, og at de har kunnskap om fortellerens forestillingsevner. Barna har blitt introdusert for dette gjennom å få høre på historier eller ved å bli lest for. Når barn bruker rommet symbolsk, viser de evnen til å tenke visuelt og romslig. Dette handler om at barna bruker rommet symbolsk. Det gjennom å skape steder i fantasien eller når de bruker gjenstander for å skape en verden (Guss, 2015, s.35).

Guss trekker frem at barn beveger seg mellom ulike teaterlignende funksjonene som man finner i leken. Barn som leker setter sammen en iscenesetter med indre fortellinger, dette skjer samtidig som de utfører dramatiske handlinger. Inn i dette er det både produsenter og tilskuere. I dramatisk lek er barna kontinuerlig tilskuer og produsenter gjennom handling for å utvikle den. Dette vil si at barna utfører rollefiguren i handlingen, mens de er utenfor fiksjon når de produserer handlingen (Guss, 2015, s. 37).

Guss sammenligner dramatiske lek og teaterkunstens grunnelementer. Hun nevner grunnfortellingen, når fortellingen kan fortelles i korte trekk. Det blir betegnet som en fabel, der den gir svar på hva som skjer. I dramatiske leken er som regel ikke fabel bestemt på forhånden. Lekens fortelling kan utbroderes og forvandles underveis. Det som kjennetegner den dramatiske leken, er at den oppstår ut fra barnas umiddelbare assosiasjoner og innspill. Videre trekker hun frem at rollefigurene settes på plass med at man spør hvem som handler. Rollefigurene skapes av barna selv, gjennom handlingen og fremtoningene i rollene. Der vil barna bruke dialog, lyder eller rekvisitter for å sette rollene. I dramatisk lek kan barnet bruke en fiktiv person, noe som har gitt inntrykk på barnet eller de bruker seg selv inn i rollen. Det tredje grunnelementet er et symbolsk sted, altså hvor skjer handlingen. Dette er ofte et sted barna lager ved bruk av rekvisitter, gjerne i det området barna leker. Videre kommer den symbolske tiden, når skjer handlingen. Dette kommer til utspill gjennom at man definerer tidspunktet, årstider eller tidsperioder osv. Barna bruker elementer som symboliserer dette, gjennom bruk av lysregulering, handlingen i rollen og med replikker osv. Det siste elementet er gjenstander. De bruker gjenstander til å skape impulser som utvikler rollen. Selv om gjenstanden ikke er tilstede i barns dramatiske lek, får de indrebilder med at de tenker at gjenstanden er der. De kan bruke gjenstander som ligner på det de trenger for å utvikle rollen.

Derfor bruker barna abstrakt tegning og assosiasjonsevener for å skape handlingen (Guss, 2015, s. 41).

2.6 Forskningsperspektiver med lignende kunstfaglig lekekategorier

Eli Åm sine observasjoner innfor lek og bruken av teaterfaglig begreper, bruker Guss som inspirasjon for sin forskning. Åm strukturerer leken i to deler, hvor hun i første del trekker frem regissør. Her er barnet seg selv, de skaper både fortellingen og regisserer lek slik at den får en fremdrift. I den andre delen er barnet med i selve leken. Hvor barnet spiller dramatiske roller, og her blir handling skapt gjennom dialog. Guss bruker dette som utgangspunkt, men velger å trekke frem flere teaterkategorier. Hun trekker frem begrepet metafiksjonelt plan, som handler om at barn bruker seg selv for å kommentere fiksjonen.

I metafiksjonelt plan er barnet enten vedsiden av eller bak fiksjonen. Åm mener at regissøren og fortelleren utfører rollen sin utenfor fiksjonen. Guss ønsker å belyse at leken er mer kompleks, og ønsker å skille dem fra hverandre. Derfor har Guss lagt til et nytt plan. For eksempel er fortelleren i dramatisk lek utenfor selve handlingen, og den som leker kan være fortelleren. Guss trekker frem to eksempler som at den lekende kan si «å så kom ulven», eller «nå er det natt, vi må sove nå». I dramatisk lek finner vi også dramatikerens rolle, som er den som finner opp handlingen til leken. Dramatikerens rolle er å komme med handlingsforslag ved å selv stå utenfor selve fiksjon, eller ved å ta del i selve handlingen. Ved å komme med forslag i rollene og skape fremdrift på den måten. Guss trekker frem at det vanligste hos barn som leker er de dramatiserer når de selv er i rollene. I leken er barna både fortellere, dramatikere og regissører. Regissørens funksjon er å instruere de som er deltagende i leken for hvordan de skal utføre rollehandlingen (Guss, 2015, s. 39).

Guss viser til Flemming Mourtsen som i sin forskning trekker frem om barns muntlig fortellinger, i tre bevissthets nivåer. Han bygger på barns spontane fortellinger. Det første nivået i barnets dialog kommer til uttrykk gjennom seg selv. Dette kaller Guss for metafiksjonelt plan, fordi i dramatisk lek ligger fiksjonsrammene utenfor. I det andre nivået er barnas dialog som en kombinasjon mellom forteller og regissørposisjon. Her velger Guss å dele disse inn i to teaterkategorier. Der hun påpeker at disse har to ulike funksjoner. Det siste nivået finner han i dialogen som kommer frem i skuespillerposisjonen (Guss, 2015, s. 40).

2.7 Dramaturgien i lek – Dramatisk form

Guss skriver om den dramatiske formen, som er en fortellemåte eller fortellerform. I en dramatisk form trekker vi inn ulike elementer som skaper handlingen. Som ved å skape et sceneuttrykk og sette inn dramatiske virkemidler som står i kontrast mot hverandre danner vi et uttrykk i handlingen (Guss, 2017, s.148).

Innenfor dramatiske former finner det ulike dramaturgiske strukturer, en av disse strukturene er den klassiske dramatisk form. Fortellingene som har en dramatisk form, er strukturert i en logisk utvikling. Hvor tilstanden i hendelsen stadig øker med konflikt og utfordringer. Her vil spenningsnivået ha en jevn stigning til den når en krise. Vendepunktet og handlingen har møtt sitt spenningshøydepunkt, spenningskurven synker etter dette. Handlingen får en avrundning i en ny situasjon. (Guss, 2017, s.162). Denne dramatiske formen er mye brukt på barne-tv og typiske Hollywood filmer, altså en form vi er kjent med (Guss, 2017, 161).

2.8 Dramatiske virkemidler

Sæbø skriver om sentrale virkemidler i dramafaget og hvordan disse kan ses i barns lek. Spenning er et av virkemidlene som kan skapes mellom figurene, i selve handlingen eller bruk av rom og tid. Spenningen er en tilstand som vil være tilstede til man har funnet en avklaring på spenningsmomentet.

Kontrast handler om motsetningene som for eksempel lyd/stille, bevegelse/ro, ulike følelseskontraster eller stemmekontraster. Kontrasten kan være ulike personligheter, miljøet og/eller scenebildet (Sæbø, 2010, s.26).

Overraskelse knytter seg til andre virkemidler som spenning, ved å tilføre overraskelse skaper man handling uten forutsigbarhet. Dette for at handlingen ikke skal bli kjedelig. Andre virkemidler er symboler, ritualer og rytme, dette blir ikke fokusert på her (Sæbø, 2010, s.27).

Tekniske virkemidler handler om de tekniske sidene ved teaterfaget. Dette omfatter virkemidler som brukes for å forsterke og tydeliggjøre at man er i det dramatiske handlingen. Dette kan vi også finne i barns dramatiske lek. Rekvisitter er bruk av ulike typer gjenstander som inngår i scenografien eller inn i handlingen. Rekvisittene kan være en inspirasjonskilde til å utvikle handlingen. Ved bruk av rekvisitter som enten er konkret eller ikke, kan dette være et hjelpemiddel i rollene til å leve seg mer inn i handlingen (Sæbø, 2010, s.28). Kulisser eller scenografien handler om å tenke på behovet for rammer som forsterker handlingen. Hvor mye scenografi det er nødvendighet for, handler om hvem spillet skal være for eller bli vist til.

Andre faktorer kan være rommet og scenens muligheter eller tilgjengeligheten av rekvisitter og kulisser (Sæbø, 2010, s.29). Innenfor det tekniske virkemidlene har vi også lys, sminke og lyd.

3 Valg av metode

I dette kapitlet vil jeg ta for meg metoden jeg har bruk for å innhente data. Her vil jeg presentere kvalitative forskningsmetode. Videre trekker jeg frem praksisfortelling som en observasjonsmetode. Så vil jeg ta for meg gjennomføring, til hvordan jeg fikk hentet funnen mine. Videre tar jeg for meg analyseprosessen for hvordan jeg har kom frem til funne mine. Deretter går jeg inn på metodekritikk og etiske retningslinjer.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Dalland (2020) trekker frem to forskningsmetoder som er relevant innenfor bachelor skrijving, kvantitative og kvalitative metoder (Dalland, 2020, s. 54). Det som kjennetegner den kvalitative metoden, er at den brukes når vi ønsker å samle inn meninger og opplevelser som vi ikke kan sette konkrete tall eller måle. I motsetning til kvantitative metoden som har de resultatene som kan tallfestet, går kvalitative metoden mer i dybden. Observatøren vil få en større nærhet til feltarbeid, fordi forskeren er i kontakt med informantene. Videre vil en kvalitativ metode skape en fremstilling som tar utgangspunkt i å formidle forståelsen. (Dalland, 2020, s. 55). Kvalitativ metode baserer seg på et vidt spekter av ulike innsamlingsmetoder, som for eksempel observasjon, intervju eller gjennomføring av prosjekter osv. (Bergsland og Jæger, 2014, s. 67). Thagaard (2013) sier at de kvalitative metodene handler om å sette lys på sosiale fenomener. Det å se på samspill mellom mennesker. Den kvalitative metoden går mer i dybden, mens en kvantitativ metode handler mer om å finne et bredt spekter av antall. (I Bergsland og Jæger, 2014, s. 66).

Jeg har ut ifra dette valgt en kvalitativ forskningsmetode, hvor jeg tok for meg en barnehage og en avdeling for innsamling av data. Alder og barnehagen hadde ikke noe å si på at problemstillingen min blir besvart. Men jeg ønsket en mer direkte innsikt. Der jeg skulle se på hvordan barn tar i bruk dramatisk lek, bruken av materialer inn i leken og hvordan uterommet ble brukt i leken.

Samtidig tilsier problemstillingen min ikke at dette er en undersøkelse hvor målbarheten og tall er enheter som kan innhentes. I problemstillingen min kommer heller ønske om å få innsikt og en helhetlig forståelse av fenomener. Den krever en tilstedeværelse i barns hverdagsliv, derfor har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode (Dalland, 2020, s. 55). Som innsamlingsstrategi innenfor kvalitativ forskningsmetode, valgte jeg å ta utgangspunkt i observasjon, der jeg bruker praksisfortellinger.

3.1.1 Praksisfortelling

Birkeland (1998) sier at praksisfortellinger handler om avgrenset situasjoner, den er preget av detaljer og skrevet på en personlig måte. Den tar utgangspunkt i det fortelleren fokuserer på. Det kan defineres slik «*Praksisfortellinger er en selvlagde fortellinger av barn og voksne om situasjoner i barnehagen*» (Løkken og Søbstad, 2013, s. 54). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke praksisfortelling som en metode for å innhente informasjon om barns dramatiske lek. Birkeland (1998) understreker at praksisfortellinger er noe som oppstår i situasjoner her og nå. Det er ikke planlagte hendelser i barnehagen. Derfor er praksisfortellinger hendelser eller situasjon som man opplever som er verdt å notere ned. Det er noe observatøren legger merke til (Frønnes, 2019, s. 98). Med tanke på at jeg ønsker å forske på barns dramatiske lek, er dette noe barn gjør med egen vilje og intensjon. Her valgte jeg å bruke praksisforelltinger som en metode, fordi jeg syns den er veldig beskrivende om situasjonen i nuet.

3.2 Gjennomføring

Jeg startet tidlig arbeidet for å få avgang til feltet, før datainnsamlingen. Jeg valgte å kontakte en barnehage jeg kjenner til. Der jeg spurte først om jeg kunne bruke avdelingen til bacheloren, før jeg var helt klar på hva tema skulle være. Prosessen av problemstillingen kom i kombinasjon, med at jeg ønsket å observere og at det skulle skje i uterommet. Dette fordi det var større sjanse å få avgang til feltet, på grunn av situasjonen vi står oppi nå. Derfor hadde jeg mulig å holde avstand til barn og voksne under observasjonene. Når jeg hadde fått godkjent arbeidsskisse, startet arbeidet på samtykkeskjema. Når dette var godkjent kontaktet jeg pedagogisk leder på avdelingen. Hvor jeg informere om hva som skulle undersøkes og hvordan dette skulle skje. Dette for at de skulle få innsikt arbeidet jeg skulle gjøre ute i barnehagen. Dette var for å skape trygghet hos de ansatte før samtykkeskjema skulle sendes ut til foreldre. Siden det var de som delte ut samtykkeskjema. Bakgrunnen for valget av denne

barnehagen var at barna har kjennskap til meg. Siden jeg skulle være tett på barnegruppen under observasjonen, ønsket jeg at det ikke oppleves rart for dem at jeg var tilstede i deres lek. Observasjon forgikk over tre dager, to sammenhengene og en uke etter, som ble gjort bevisst for jeg ønsket å se om gjentagelsen av leken gjentok seg etter en ukes tid.

3.3 Analyseprosess

I analysen vil jeg dele opp dataene mine i kategorier og tema for å kunne gå mer i dybden inn i drøftingen. Derfor vil en temasentrert tilnærming til analyse være aktuelt for meg. I en temaanalyse retter man oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet. Formålet med en slik analyse er å gå i dybden på de enkelte temaene (Thagaard, 2018, s. 171). Ved at jeg gjør analysen på denne måten kan jeg studere hvordan tema og kategoriene jeg har valgt å fokusere på utarter seg. Denne metoden blir kritisert for at helhetlige tilnærmingen ikke blir tatt vare på. Ettersom at man trekker ut noen hovedtemaer og ikke ser på helheten (Thagaard, 2018, s. 171). Jeg startet analysen min med å se på helheten i leken for så å gå inn på temaene og kategoriene. Dette gjør at jeg får en mer helhetlig og detaljert tilnærming på funnene mine. I analysen har jeg valgt å ta utgangspunkt i fire praksisfortellinger for å holde på helheten i leken, men også detaljene.

3.4 Metodekritikk

To begreper som er viktig å løfte opp under metodekritikk er relevansen og påliteligheten for arbeidet med å innhente data. Problemstillingene skal hele tiden være i bakgrunn for bruk av kilder og innhenting av data, som skal være med å besvare problemstillingen (Dalland, 2020, s. 63). Ettersom jeg har valgt å bruke observasjons som metode, kan jeg oppleve å få observasjoner som ikke er relevant til min problemstilling. Før jeg reiste ut i barnehagen for å observere skrev jeg ned noen nøkkelord som er relevant for min problemstilling.

Pålitelighet for data man samler inn er sentral i en slik oppgave. Prosessen er viktig for hvordan man samler inn data som er pålitelig. Det må være frie for unøyaktighet i de ulike delene av prosessen (Dalland, 2020, s. 63). Dalland skriver at observasjon er en metode der man lett kan bli distraheret. Hvor man ikke får med seg det essensielle i situasjonene man observerer. Det kan være at observatøren ikke har fått med seg hele handlingsforløpet. For eksempel at ikke har fått med seg hele samtalen mellom barna som har skjedd i forkant av

observasjonen. Dalland påpeker at når observatøren skriver ned observasjonen kan det oppstå utfordringer for å finne de riktige ordene, for det man har sett. Det som er essensielt når man observerer er forarbeidet, ved å stille seg spørsmål hva er jeg ute etter (Dalland, 2020, s.63). I mine observasjoner skulle jeg observere barns dramatiske lek, det som skjedde når jeg kom ut var at jeg brukte litt tid på å finne barn som lekte dramatisk lek. Jeg ble distrahert av miljøet rundt. Men etter to dager med observasjon fikk jeg fokusere på den dramatiske leken og nøkkelordene mine. Som førte til at jeg ikke ble distrahert av miljøet rundt.

3.5 Etiske retningslinjer

Etiske retningslinjer er noe du må ta til følge for før, i løpet og etter bacheloren. Etikken handler om normene for riktig og den gode livsfølelsen sier Dalland (2020). Det er en kontinuerlig prosess hvor vurderingen av alle sider av forskningen må vurderes. Det handler om alt fra planleggingen og valget av problemstilling som er med å påvirke metoden. Hvordan resultatet av forskningen brukes og rapporteres (Dalland, 2020, s. 168).

Dalland trekker frem forskningsetikk som handler om å ivare ta forskningsobjektene personvern. Dette er viktig for å sikre at de som deltar ikke påføres skader eller belastning som er unødvendig. Målet for forskningen må ikke gå på bekostning av enkeltpersonen integritet og velferd. Derfor er det viktig at ny kunnskap ikke kommer før personene man studerer. NSD som er norsk senter for forskningsdata og personvernloven, gir retningslinjen for hvordan man skal ivare ta de etiske retningslinjene før, under og etter prosjektet (Dalland, 2020, s. 168).

På grunn av korona situasjonen ble et samtykkeskjema utviklet som gir muligheten til å innhente data med et kryss. I dette samtykkeskjema ga jeg informasjon til foreldrene, om tema, problemstilling og hvordan observasjonen skulle gjennomføres. Hvor jeg presiserte at foreldrene kunne trekke barna sine fra forskningsprosjektet både før, etter og underveis i prosessen. Dette skulle ikke ha noe negativ effekt for dem eller barna. Ble barna informert om at jeg skulle være til stede under utetiden og hva jeg skulle gjøre. For opprettholde anonymiteten til enkeltindividene ble samtykkeskjemaene lagret i barnehagen. Det var de ansatte som skrev ned hvem som ønsket å delta på forskningsprosjektet. Når jeg skrev praksisfortellingen under forskningsprosjektet, valgte jeg å bruke koder på barna. Med koder mener jeg for eksempel S.g.3.5, S står for Stein, g står for gutt og 3,5 står da for alderen på barnet, 3 år og 5 måneder. Når jeg har valgt ut noen observasjoner for bruk i analysen og i

drøftingsdelen velger jeg å bruke barna som en helhet. Fordi alder, kjønn eller barnehagen har ikke noe å si for om jeg besvare problemstillingen min.

4 Analyse og funn

I dette kapitlet presenterer jeg mine funn. Først vil jeg beskrive lek som en helhet. Deretter en skjematisk analyse og til slutt en kort oppsummering av de viktigste funnene. Dette har jeg valgt for å få skape en oversiktlig fremstilling av funne mine. Jeg velger å bruke barna/barnet når jeg skriver om de i analysen for å anonymisere deltagerne i observasjonen. Disse observasjonen er gjort i barnas utetid, der barnegruppen har frilek. Jeg valgte disse praksisfortellinger fordi de gir et godt bilde på hvor sammensatt leken er, den dramatiske lek og bruken av dramatiske virkemidler inn i leken.

4.1 Beskrivelsen av leken

Praksisfortelling 1

Første dagen i barnehagen står jeg og venter utenfor, barna gjør seg klar til utetiden. På uteområdet står det en kasse med leker. Som inneholder spader og bøtter som tilhører avdelingen. Først kommer et av barna ut og etter vært kommer et annet barn ut. De sier til hverandre at «æ e politi», det andre svarer tilbake «æ e også politi». De løper bort til kassen hvor lekene ligger, de tar opp en spade hver. Når begge har fått hentet spaden sin, springer de på andre siden av uteområdet. Der er det en tønne som står oppreist og med en åpning slik at barna kan gå inn i tønne. På vei til tønne roper et av barna «Vi må fange tyven». Når de kommer bort til tønne finner et av barna to klosser, som ligger vedsiden av tønne. Barnet tar opp klossene, og gir den andre klossen til det andre barnet. Barnet gjentar at de skal fange tyven. Vedsiden av tønne er det en mindre tønne som har en liten åpning. Barnet ser på det andre barnet og sier «vi kaste tyven inn her», mens barnet peker på tønne. Først kaster det ene barnet inn klossen og så det andre barnet. Etter at begge har kastet, tar dem klossene ut av tønne.

Praksisfortelling 2

Barnet sier at «vi må ha en politibil». Det ligger en mindre tønne nede på bakken. Barna springer bort til tønne, og setter seg på den. Barna setter seg med ryggen mot hverandre. Barnet sier «dette er politibilen vårres». Det andre barna sier at «dettan e brannbil». «Æ e politi» svarer det andre barnet. Barna sier «bæbubæbu» når dem sitter på tønne.

Praksisfortelling 3

Et av barna tar tønne som ligger ned på bakken, den samme tønne som ble brukt til politit/brannbil. Barnet triller tønne bortover mot sandkassen, der står det andre barn. Barnet som triller tønne sier «Dettan e trillebåra» barnet ser på de andre barna mens barnet sier «at vi må reparere trillebåra, den e ødelagt». Et av de andre barna svarer med å si «æ e på brannstasjonen». Da svarer barnet tilbake med «æ e politi». «Æ e brannmann» Svarer ett av de andre barna.

«Det e nån som stjel huse vårres» kommer det fra barnet med trillebåren. Som peker bort på den store tønne. Der står det mange barn på taket av tønne. Et av barna svarer med å rope «vi må ta dem», imens tripper barnet med føttenere. Barna springer bort mot tønne, når barna kommer bort til tønne. Peker og vifter et av barna med spaden i hånden mot de andre barna. De springer tilbake til sandkassen hvor de var. Et av barna sier «vi må fløtt». Barna springer tilbake til den store tønne.

Praksisfortelling 4

Dagen etter kommer jeg til barnehagen. Barna er allerede ute, jeg går bort hvor barna leker ved den store tønne. Vedsiden av tønne er det et klatrestativ. Det ene barnet klatrer opp i klatrestativet og ser utover uteområdet, barnet har spaden i hånden. I den store tønne er det et annet er barn som oppholder seg der. Barnet ser opp på klatrestativet der det andre barnet er. Barnet nede ved tønne sier «det e natt, vi må søv». Barnet som er oppi klatrestativet, legger seg ned og barnet i tønne legger seg inni tønne. Det er morgen sier det ene barnet.

«Monstre tar mæ» sier barnet på klatrestativet, barnet hopper ned fra klatrestativet. Barnet i tønne kommer ut og sier «vi må ta monstre». Begge begynner å løpe rundt tønne og klatrestativet, mens de løper kommer det fra barna «bæbubæbu». Etter en stund med løping, sier det ene barnet «vi må legg oss igjen» barnet som lå i tønne legger seg tilbake der, barnet som lå på toppen av klatrestativet, legger seg nede i klatrestativet. Det kommer fra det ene barnet at «nu er det morgen», ene barnet går ut av klatrestativet og det andre barnet ut av

tønnen. «Nå er det natt» sier det ene barnet. Dette gjentar seg i en god stund. Til et av barna går bort til noen av de andre barna som har komment til klatrestativet.

4.2 Skjematisk analyse og utdrag av funn

4.2.1 Hvordan leken utvikler seg

tema	Funn i leken
Rolleavklaring	<p>Barnet springer ut av garderoben. Det andre barnet kommer bort. De sier «æ e politiet» og «æ e også politi».</p> <p>Barnet sier at «dette er politibilen vår». Men det andre barnet sier at dette er brannbilen. Her må det andre barnet bekrefte at han ikke har endret rollen ved å si at han er enda politi.</p> <p>Barnet står ved lekehuset og det andre barnet kommer trillene på tønnen. Barnet sier at «jeg er på brannstasjonen», mens det andre barnet er politi.</p> <p>Barna sier «bæ bu bæ bu». De har ikke definert rollene med bruk av verbalspråket, men de bruker vokaler som tilsier at de er i rollen som brannmann og politimann.</p>
Iscenesettelse	<p>Barna setter scenen når de springer mot tønnen, ved å si at «vi må fange tyven».</p> <p>Når barna trenger en politibil ender de scenen ved å sette seg på en tønne og bruker</p>

	<p>stemmen til å si at dette er politibilen/brannbilen.</p> <p>Setter en ny scene ved å si at dem er ved brannstasjonen.</p> <p>Barna er tilbake ved tønne og klatrestativet. Her er scenen at de bruker hver sin til hus. Scenen blir bestemt ved at de sier nå er det natt og morgen. Gir tilskuerne innblikk i hvor scenen skjer.</p>
Handlingen	<p>Et av barna kommer med impulsen å sier at «Det er nå som stjel huse vårres». «Vi må ta dem» svarer en av de andre barna. Barna springer bort til huset(tønne). Tydelig i kroppsspråk og stemmeleie at de skal ta dem som sjeler huset. Det ene barna tripper på stedet, bruk av stemmen. Når de har kommet bort til tønne der barna er, springer de tilbake til lekehuset og sier vi må flytte.</p> <p>Når de legger seg ned for å sove. Våkner de opp fra søvnen. Det kommer fra et av barna at «monstre tar meg». Barnet hopper ned fra klatrestativet. Det andre barnet skaper handlingen videre ved å si at «vi må ta monstret». Det som skjer er at barna løper som om de springer fra monstre, men etter hvert sier de «bæ bu bæ bu» da er det som</p>

	<p>om de har byttet handling og barna skal fange monstre.</p> <p>Tyven skal de også fange, de kaster tyven inn i tønnen og sier «vi må fange tyven».</p>
Handlingen som ender brått	<p>Handlingen får en brå slutt med at barna henter ut tyven etter at de har kastet dem.</p> <p>Et av barna kommer med tønnen og sier at «Dettan e trillbåra» og videre sier at «vi må reparere trillebåra, den e ødelagt». Men de andre barna sier at det «vi er på brannstasjonen»</p> <p>Handlingen i når de skal ta barna som har tatt huset deres, ender med at en av barna sier at de må flytte.</p> <p>Når leken med at de våkner og legger seg, ender med at et av barna går bort og gir tydelig signaler med kroppen at han ikke lenger er med på leken.</p>

4.2.2 Hvordan blir uterommet brukt i leken

Tema	Funn i leken
<p>Bruk av materialer og lekestativ</p>	<p>Barna bruker indrebilder når de definerer at dette er ditt hjem og dette er mitt hjem. Selv om det ikke er et tydelig hus så blir det gjennom handlingen.</p> <p>Politibilen/brannbilen som er en tønne, får en ny betydning gjennom handlingen.</p> <p>Spaden tolker jeg som at det blir et sverd eller noe de kan sloss med, fordi at barnet bruker det til å peke og fekte mot de andre barna.</p> <p>De to klossene som blir tyver som de skal ta, og den lille tønne som blir fengsel.</p> <p>Tønne som tidligere var politi og brannbilen blir til en trillebår.</p>
<p>Bruk av virkemidler i uterommet</p>	<p>Barna bruker stemmen ved at de roper og kroppen gjennom å springe. Barna bruker store deler av lekeområdet.</p> <p>Når monstre er på vei til å ta et av barna, hopper barnet ned fra lekestativet. Tydelig bruk av kroppen. Og når de skal fange/blir tatt av monstre springer de.</p>

4.3 Sammendrag av de viktigste funnene

Etter å ha sett på analysen og funnene har jeg valgt å trekke ut noen hovedfunn som jeg skal presentere. I neste kapittel vil jeg utdype dem mer i en drøfting.

I analysen av funnene kommer det frem at barna setter roller på bestemte steder når de starter leken. Barna er likestilt i rolleavklaringen og rollene endrer seg gjennom handlingen. Dette ved at de tilfører nye roller. Barna setter iscenesettelse gjennom rollene. Enten ved bruk av virkemidler, kroppsspråk eller dialog. Barna bruker virkemidler for å løfte handlingen videre, som man kan hente ut fra teatret. Dette gjør at leken får en fremdrift og nye elementer blir tatt inn. Uterommet blir brukt i sin helhet, det er enkelte områder handlingen utspiller seg mer. Handlingen kan ende brått, som er gjentakende i flere av praksisfortellingene. Barna bruker materialer som er definert og ikke definert. Bruk av fantasi og indrebilder er noe barna bruker for å løfte handlingen.

5 Drøfting

I denne delen vil jeg bruke teorien jeg har valgt ut til å se nærmere på funnene fra forrige kapittel. Jeg har valgt å dele opp drøftingen i kategoriene jeg brukte i analysekapitlet.

I starten vil drøftingen rette seg mot en mer dramarettet drøfting hvor jeg går inn på rolleavklaringen, iscenesettelsen og handlingen. Videre vil jeg se på handlingen som stopper brått, der jeg bruker Gadamer og Csikszentmihalyi sine teorier for å belyse dette.

Til slutt vil jeg se på hvilke muligheter uterommet og materialer gir barna. Å trekke inn tekniske virkemidler som kommer inn ved bruk av materialer.

5.1 Rolleavklaring

I praksisfortellingen ser man det som er gjenkjennbart i det Guss trekker frem om hvordan man setter rollene. Dette ved å spørre seg hvem som handler (Guss, 2015, s. 41). Barna kommer ut av garderoben, her starter dialogen mellom barna. Hvor de gir en bekreftelse til den andre hva dem er, som er politi. Barna fikk sette rollene selv, og det virker som de får ta del i rolleavklaringen ut ifra deres ønsker. Ser man til Guss hvor hun trekker frem at leken er kompleks. Da ved at rollene kan settes på ulike måter. Både ved å delta i fiksjonen eller være utenfor fiksjon. Men Guss poengterer at en forteller i dramatisk lek som er utenfor selve handlingen, men den som deltar i leken kan også være forteller (Guss, 2015, s.41). Det er det som skjer når barna skal sette rollene, de skaper rollen utenfor fiksjonen. Men ut ifra

praksisfortellingen ser det ut til at det ikke en som er regissør. Det som er gjenkjennbart i teater. Det er dette Guss mener med at leken er mer kompleks. Barna kan skape rollene for seg selv eller være en regissør. Selv om jeg ikke har innsikt i barnas lek gjennom hele dagen, virker det som at barna er likestilt i rolleavklaringen. Som kanskje kan være noe av grunnen til at barna venter på hverandre før leken utvikler seg.

Ser man på rolleavklaringen fra Åm og Mourtsen perspektiv, Åm trekker inn og deler strukturen i leken i to deler. Hun trekker frem hvordan barn bruk regissør for å skape fortellingen og regisserer fremdriften i leken. Åm mener at på dette planet er barnet seg selv, det vil si at regissøren og fortelleren er utenfor sin fiksjon. Mens i dramatiker planet er barnet seg selv i leken. Hvor barnet spiller en dramatisk rolle, og handlingen skapes gjennom dialog mellom rollene. Mourtsen trekker frem at dialogen som skjer i barns spontane fortelling, hvor han deler det opp i nivåer. Første nivået opptrer barnet som seg selv.

Mens i det andre nivået kommer dialogen frem i rollene, som en kombinasjon mellom forteller og regissør posisjon. I det siste nivået belyser han dialogen som kommer frem i skuespillerposisjonen (Guss, 2015, s. 40). I praksisfortellingen kan man se at barna tar i bruk Åm og Mourtsen, på ulike steder. Som praksisfortellingen ovenfor hvor barna starter rolleavklaringen. Her kan vi se at rollene skjer utenfor fiksjonen og i dialog hvor de opptrer som seg selv. Dette fordi barna trenger å vite hvem og hva som skal skje videre i handlingen. I praksisfortellingen hvor barna springer bort til en tønne og sier at «vi må ta tyven». Her har barna satt rollene som politi og det neste som skjer er at de springer mot tønne. Her ser vi at barna er i en dramatisk rolle, men de er også i en kombinasjon av forteller og en regissør posisjon. Dette fordi barna både har en kombinasjon mellom å være forteller, ved å fortelle hva som skjer videre i handlingen og regisserer. Dette fordi barna trekker inn en ny rolle, skapes det derfor en kombinasjon.

De er dramatikere, fortellere og regissører. Det er derfor jeg ønsker å trekke inn Guss sine perspektiver på det å sette roller i barns dramatiske lek. Da leken er kompleks, og barn kan både sette roller utenfor eller i fiksjonen. Guss trekker frem Gadamer som mener at leken ikke er målstyrt og den som leker styres av leken gjennom impulser (Guss, 2015, s.26). Ut ifra dette kan vi se hvordan barna i praksisfortellingen ikke styres i det å sette rollene. Dette er noe barna gjør fordi de har fått impulser. Leken er ikke styrt av et mål. Det er et ønske de har om å være politi og ta tyven.

5.2 Isenesettelse

Dersom man ser iscenesettelsen av leken på samme måte som teaterproduksjonen, kan man se enkelte funksjoner og virkemidler. Dette er noe barna bruker ubevisst for å etablere leken og utvikle den. For eksempel i praksisfortelling der barna trenger en politibil og springer bort til tønne. Da sier et av barna at dette er politibilen vår og videre bruker lydeffekten «Bæ bu bæ bu» for å sette scenen. Dette kan man se i sammenheng med at barna beveger seg mellom ulike teaterlignende funksjoner i leken. At barna utfører bevegeleser kvaliteter, gjennom vokale og verbale uttrykk i rollene. Her skapes det en kjennskap til virkningen stemmeregistret og stemmeleiet har på å sette rollene i scenen. Barna bruker stemmen til å skape lydeffekter, og tilfører gjenstander for å iscenesette handlingen. Ved hjelp av iscenesetten av rollene i leken viser barn at de mestrer lingvistisk bevissthet. Når de velger å benytte seg av ord og fraser (Guss, 2015, s.41). I dette eksempel kombinerer barna stemmeuttrykket med kroppsuttrykket for å gjenskape egenskapene til politibilen.

I en senere praksisfortelling ser vi at barna tar i bruk samme stemmeuttrykk, da i en annen setting når de skal ta monstre. Dette kan handle om at barna har skapt en iscenesettelse, når de sier «bæbubæbu» blir de plassert i politirollene sine. For meg som observatør dannes det et scenebilde, som gir meg et bilde av hvor handlingen skjer og hva som skjer. Dette viser effekten av det å tilføre kroppsuttrykk og stemmeuttrykk inn i rollene for å skape scenen. De skaper et lydbilde gjennom å bruke stemmeuttrykk og kroppsspråk som gir klare føringer for hvor i scenen barna er.

Ett grunnelement barna bruker for å sette scenen, er å bestemme den symbolske tiden. Som handler om å sette tidsperioden på handlingen (Guss, 2015, s.41). Dette kommer frem i leken der barna har vært sitt sted. Der et av barna er i tønne og det andre barnet er på toppen av klatrestativet. Barna legger seg ned, når et av barna sier «nå er det natt». Barnet i tønne reiser seg opp og sier nå er det morgen, barnet som ligger på klatrestativet reiser seg også opp. I denne praksisfortellingen får vi vite hvor barna befinner seg i tiden. De tilskuerne og seg selv et klart bilde gjennom dialogen om at nå er det natt, eller morgen. De skaper ikke bare det Guss kaller for den symbolske tiden, men de bruker virkemidler som det å legge seg ned. Med det viser de med hele kroppen hvor de befinner seg, da ved å legge seg og våkne opp. Som handler om at barna klarer å kombinere ulike grunnelementer, kroppsuttrykk, stemmeuttrykk og den symbolske tiden (Guss, 2015, s.41).

Noe annet som er sentralt i en av praksisfortellingene er å se på hvordan barna skaper grunnfortellingen. Dette handler om å skape en fabel der fortellingen kan fortelles i korte trekk (Guss, 2015, s. 40). Barna har satt rolle sine som politimenn, men når de løper bort til tønne, sier et av barna at de må ta tyven. Ved at barna skaper grunnfortellingen ved å si i hva som skal skje. Guss trekker frem at det i dramatisk lek som regel at fabelen ikke er bestemt før leken starter. Gjennom leken kan fortelling endres og utbroderes underveis. Men det som kjennetegner dette grunnelementet ut ifra dramatiske lek, er at det oppstår gjennom umiddelbare assosiasjoner og innspill som kommer fra den lekende (Guss, 2015, s. 41). Denne grunnfortellingen er en inngang til hvordan handlingen skapes underveis i leken. Det Guss trekker frem er at grunnfortellingen ikke er bestemt før leken starter, men gjennom assosiasjoner og impulser. Dette kan vi se i praksisfortellingen, ved at barna setter rollene som politimenn og videre sier at de skal ta tyven. Barna har kanskje erfaringer og opplevelser som danner grunnlaget for hva de skal gjøre. Dette skjer spontant og gjennom impulser, slik at de skaper handlingen for hva som skjer videre i leken.

5.3 Handlingen

Guss trekker frem i dramatisk lek er spenningsmomentene, som vi kjenner fra drama et viktig element for å løfte frem handlingen. Gjennom leken skaper barna spenning for seg selv (Guss, 2015, s. 30). Leken til barna utvikler seg gjennom at de tilfører spenning, et eksempel fra praksisfortellingen er når leken går ifra at det er natt til morgen. Barna ligger og når barnet som ligger i tønne sier at det er morgen, roper barnet som er på klatrestativet at «monstre tar meg». Barnet hopper da ned fra klatrestativet, og barnet i tønne svarer med å si at «vi må ta monstre». De springer rundt på barnehageområdet. Guss trekker frem at i dramatisk lek er det barn selv som isenesetter og skaper handlingen. Det som skjer inne i fiksjonen til barna, er virkeligheten fordi det skjer i leken (Guss, 2015, s. 30). Barna bruker fantasien og skaper et indre bilde. Barna lever seg inn i at det er et monster som er her og vi må komme oss bort.

Schechener trekker frem dette som prosess som ligger i underbevisstheten og sinnsstemningen vår. Det å kunne ta tak i impulsene og la de endre på hvordan virkeligheten er (Guss, 2015, s. 31). Gjennom at barna skaper de indre bildene og lar handlingen få utfolde seg, gjør de leken mer levende. Det barnet som ikke hadde impulsen av at monstre tar meg, klarer å sette seg inn i følelsene til det andre barnet. Dette trekker Guss frem i formspråket til dramatisk lek hvor hun belyser at barna har kroppslig-kinestetiske bevissthet. Dette handler

om å sette seg inn i kjennskap til eget følelsesliv og at man bruker kroppsuttrykk. Dette gir også barn evne til å ha kjennskap til medspillerens følelsesliv (Guss, 2015, 34). Barna viser stor forståelse for å sette seg inn i andres følelsesliv. Gjennom at de barna klarer å forestille seg at det er monstre der. Selv om forestillingen er gjennom indre bilder.

Når barna skaper handlingen i leken, kan den dramatiske formen være ulik ut ifra hvordan impulsene er og hvordan de andre barna tar impulsen. Den klassiske dramatiske formen er en fortellermåte vi er mest kjent med fra barne-tv eller Hollywood filmer (Guss, 2017, s.161).

Den klassiske dramatiske formen har en struktur med en logisk utvikling.

Hvor spenningen øker desto nærmere man kommer vendepunktet og spenningen faller når vendepunktet er nådd (Guss, 2017, s.162). Et eksempel fra praksisfortellingen er når barna er med lekestativet og et av barna sier at det er noen som sjeler huset vårt, barnet tripper på stedet. Her ser vi at spenningen øker ved at barna må finne en løsning for å ta tilbake huset. Et av barna svarer at de må ta dem. Her øker spenningen enda mer ved at de skal ta tilbake huset og det bygger seg opp mot et vendepunkt. Barna løper bort til huset og feker mot trusselen. De løper tilbake til lekehuset. Et av barna sier at vi må flytte. Når barnet tilfører overraskelsen inn i handlingen er det for å gjøre handlingen uforutsigbar, og øke spenningen (Sæbø, 2010, s.27).

Spenningen, kontraster og overraskelser er noe som fyller leken med momenter vi vil holde på. Spenningen skapes i rollene når barna er i en handling. Når vi er i denne situasjonen vil vi være i den til vi ha skapt en avklaring (Sæbø, 2010, s.26).

Barna skaper spenningen gjennom å tilføre en fare for dem. Vi ser hvordan leken får en ny betydning for barna når de tilfører spenning. De skaper et eier forhold til tønne som er huset. Barnet tripper på stede som viser at barnet er så spent på hva som skal skje videre.

Vendepunktet blir at de ikke får tilbake huset. Men barna løper tilbake til huset som de skulle ta tilbake. Slik vi ser at Guss legger frem den klassiske dramatiske formen. Her får leken til barna en avslutning som ikke er typisk for den dramatiske formen. Ved at de springer tilbake til trusselen. Leken mellom barna skapes gjennom at de tilfører elementer. Slik som Gadamer trekker frem med at leken er en frem-og-tilbake-bevegelse. Den er styrt av impulser og ikke mål (Guss, 2015, s.26-27). Dette viser at leken skapes gjennom at man gir og tar imot impulser som fører handlingen videre. Dette kan være en faktor for at leken får den overaskende slutten, som ikke er typisk for den klassiske dramatiske form avslutningen. Slik vi er vant til å se på barne-tv eller på filmer. Fordi det handler om det Gadamer sier at leken ikke er styrt av et mål, men den bare skjer ut ifra fantasien til de som leker.

5.4 Handlingen som stopper brått

I praksisfortellingene ser man at lekens handling ender brått. Dette kan skje enten ved at barna ikke tar imot flere impulser eller ved at barna går ut av handlingen. Sånn som i leken der barna står med lekehuset og et barn kommer med en tønne. Her sier barnet at dette er en trillebår, og videre at «vi må reparere trillebåren, den er ødelagt». Et av barna svarer ved å si at «vi e på brannstasjonen». Barnet som kom med impulsen får en avvisning, gjennom at de andre barna ikke tar imot impulsen. Csikszentmihalyi har utformet flytsonemodellen som tar utgangspunkt i tema for leken. Hvor han påpeker at motivasjonen for å holde leken i gang er utgangspunktet for hvor interessant temaet er (Csikszentmihalyi 2005, Malaas, 2015).

Ut ifra flytsonemodellen kan vi tenke oss at barnet som kom med en impuls, ikke skapte nok motivasjon hos de andre barna. Som da førte til at de ikke ble med på impulsen. Om vi går dypere inn i flytsonemodellen til Csikszentmihalyi. Handler det om å skape en balansegang mellom å utvikle tema i leken, som ikke skal bli for lett eller kjedelig. Ved at spenningen barna tar med inn i leken ikke skaper noe mer for leken. Dette fører til at tema ikke blir utviklet eller at tema blir for vanskelig. Barna som deltar i leken kommer med innspill som løfter temaet i leken videre. Om vi ser på leken kan det tyde på at impulsen ikke hadde nok spenning for de andre barna. Ut ifra eksemplet fra praksisfortellingen kan dette være en av årsakene til at barna ikke tok imot impulsene, ved at motivasjonen var større å være på brannstasjonen enn å reparere trillebåren. (Malaas,2015, s. 102-104).

Ut ifra Gadamer's tanker om leken er leken en frihet fra målstyring. Der leken gir muligheter for å ta imot alle impulser som kommer til den lekende. Ut ifra disse tankene har Gadamer kommentert frem til at leken er en frem-og-tilbake-bevegelse. Leken kommer ikke til hvile, gjennom at bevegelsen mellom de leken ikke representerer et mål. Derfor mener Gadamer at leken i seg selv er nok til å bevege de som leker (Guss, 2015, 26).

Frem-og-tilbake-bevegelsen oppsluker den lekende, som hjelper oss til å være fokusert og konsentrert i bevegelsen (Guss, 2015, s. 27). Ut ifra dette er det interessant å se forskjellen mellom Csikszentmihalyi og Gadamer's syn på leken, om hvordan leken stopper brått. I denne praksisfortellingen tilfører barnet en ny impuls, både med å komme med tønne til barna og ved å si at trillebåren er ødelagt. Ut ifra Gadamer's perspektiv var ikke de andre barna med på

frem-og-tilbake-bevegelsen. Mens ut ifra flytsonemodellen til Csikszentmihalyi kan det trekkes ut at barnet ikke tilførte nok spenning som førte til at de tok imot impulsen.

Vi kan trekke inn lekens egenverdi. Ved at leken er et fenomen i seg selv, som tilfører mangfold og er verdfull for sin egen del (Øksnes og Sunddal, 2015, s.7).

Det at barnet ble avist eller at handlingen stopper brått, er en del av leken. Dette er en følelse som er knyttet til leken, og selv om barna ikke tok impulsen til barnet er dette likevel en del av leken.

5.5 Uterommet bruk av materialer og virkemidler

Gjennom å se leken i lys av hvordan barna bruker uterommet, kan man bedre se hvordan virkemidler og materialer er et redskap inn i barns lek. I praksisfortellingen der huset til barna er bitt stjålet, og de finner ut at de skal ta barna som har tatt huset deres. Springer et av barna med spaden mot de andre barna, spaden blir brukt til å vifte og peke mot barna. Øksnes og Sundsdal skriver om materialets ulike muligheter som barn skaper. Gjennom at barn bruker fantasien kan lekematerialer som leketøy eller lekestativer få nye betydninger inn i leken (2018, s.105). Barnet som viftet og pekte med spaden, gir spaden en ny betydning. I sammenhengen med det Thorbergesen skriver om fleksible utstyr, som kan berike leken og rollene i barns lek. Hun trekker frem at et godt lekemiljø må ha tilgang på forestillende og ikke forestillende materialer, som kan berike og opprettholde leken. Variasjon i materialene kan bidra med å utvikle tema i leken og forlenge leken (2012, s. 65).

Når vi kombinerer disse synspunktene på barns lek med materialer i uterommet og praksisfortellingen. Får vi en forståelse for viktigheten med å ha tilgjengelig leketøy og lekestativ som er udefinerte eller definert. Barnet trengte ikke i akkurat dette øyeblikket tilgangen på et definert leketøy for å berike leken. Gjennom fantasien klarte barnet å forestille seg det barnet trengte. I korona situasjonen vi står ovenfor har barna begrenset antall lekematerialer tilgjengelig. Dette handler kanskje ikke om at vi må ha overflod av leketøy eller lekestativer. Ut ifra praksisfortellingen ser vi at barnet bruker fantasien og indre bilder til å skape virkeligheten. Det Schechener trekker frem er at når vi tar tak i leken og gir hele oss til leken. Med dette skaper vi rom for å ta inn nye tanker som lar oss leve i annen virkeligheten. Der vi iscenesetter og opptrer i den nye virkeligheten vi har skapt oss (Guss, 2015, 31). Ut ifra observasjonen viser barna at ved bruk av indre bilder og fantasi, skaper de roller og nye virkeligheter ved å se på gjenstandene nye måter.

Sæbø trekker frem de tekniske virkemidlene som brukes for å tydeliggjøre det dramatiske spillet. Inspirasjonskilden kan ligge i rekvisittene som et hjelpemiddel i rollene og til å leve seg mer inn i handlingen. Det kan være både konkrete og ikke konkrete rekvisitter (2010, s.28). Når barna fra praksisfortellingen sier at de trenger en politibil, springer de bort til tønne og setter seg på den. Barnet sier da at dette er politibilen vår. De legger på lydeffekter for å illustrere at dette er politibilen med å si «Bæbubæbu». Barna skaper ikke bare handlingen videre ved å tilføre rekvisitter. De skaper kulisser som setter rammene for handlingen. Hvor mye kulisser som trengs, handler om barna selv som setter rammene (Sæbø, 2010, 29). Barna har tilgang på et stort uteområde, men velger å ramme inn handlingen. Der de bruker tønne som politibil i denne praksisfortellingen. Rekvisittene barna tar med inn i handlingen er tønne. Om vi ser oss tilbake til Øksnes og Sundsdal som påpeker er noe av grunnen til at fastmonterte lekestativer og materialer, kan være med å gi leken en ny betydning. Dette ved å skape sine egne forestillinger. Selv om barna ikke hadde tilgang på en politibil, ser de for seg at tønne kan bli deres politibil.

Dette er det Guss trekker frem i grunnelementet i dramatiske lek, hvor gjenstanden får en ny funksjon enn det den ment å brukes til. Barna skaper abstrakt tenkning og assosiasjonen til gjenstander som bygger opp handlingen (Guss, 2015, s. 41). Uterommet gir kanskje barna muligheten til å ta i bruk rommet og materialene som er tilgjengelig. Fordi dem ikke har tilgang på de så definerte materialene som en lekebil eller et dukkehus. Uterommet gir barna mulighet til å utfolde seg på et større område. Derfor hadde kanskje ikke barna dette behovet for å tilføre mange rekvisitter. Selv om barna hadde plass og mulighet til å ta i bruk større deler av uterommet i handlingen.

6 Oppsummering og avslutning

Problemstillingen min er «på hvilken måte kan barn bruke dramatisk lek i uterommet?»

Den dramatiske lekens mål er oppleve glede, spenning, skape opplevelser og erfaringer og ta i bruk estetiske uttrykk som kommer til syne i lekens være måte (Sæbø, 2010, s.44).

Barna beveger seg mellom ulike teaterfunksjoner i leken (Guss, 2015, s. 37-38). Når barna bruker dette inn i leken sin skaper de handlingen videre. Gjennom dette skapes det en forståelse for de som deltar i leken og de som er tilskuere. I leken ser vi et tydelig felleskap som kommer frem i rollene, der det er frihet til å gå inn og ut av leken som de selv ønsker. Barna får uttrykt seg selv i sin rolle, utfra dere ønsker. Det kommer frem i praksisfortellingen at barna taler et formspråk. Her barna symbolsk bruker kroppen, blant annet gjennom kroppsspråk og stemmebruk (Guss, 2015, s. 34-35). Vi ser dette i praksisfortellingen der barna er på tønne og sier at de er i politibilen og gjenspeiler at dette med å tilføre «bæbubæbu». Dette er noe som bidrar til å sette rollene og skape scenen. Barna tar med seg dette i nye handlinger og utvikler leken, gjennom at barna danner seg erfaringer og opplevelser i den dramatiske leken.

Det er interessant å se på hvordan handlingen kan stoppe brått, men samtidig at barna tilfører leken virkemidler som gir dem lysten til å utvikle handlingen videre. Når vi setter de sammen kan vi tenke oss at leken er kompleks, et fenomen og leken er et fristed for de som deltar i den om de gir seg selv til leken. Dette blir trekt frem i litteraturen jeg har valgt å bruke. Barna lar leken være en frem-og-tilbake-bevegelse ved at barna er likeverdige i leken. Her får alle deltagerne gi impulser for å løfte handlingen.

I leken er det mange episoder der barna bruker fantasien og de indre bildene deres. Når barna bruker materialet uterommet har å tilby, ser vi at barna i praksisfortellingen definerer leketøyet og lekestativet som en del av rekvisittene til å tilføre rollene. Derfor ønsker jeg å trekke frem fra drøftingen Thorbergens tanker om at et godt lekemiljø må ha tilgang til forestillende og ikke forestillende materialer som kan være med å berike og opprettholde leken (Thorbergens, 2012, s. 65).

Ved å sette funnen i lys av teori og drøftingen kan vi skape en forståelse for hvordan barna tar i bruk uterommet i sin dramatiske lek. Barna fra min observasjon bruker virkemidler naturlig i sin lek. Dette kan man si fordi barna setter rollene, iscenesettelsen og handlingen selv uten hjelp av de voksne. Når barna bruker virkemidlene og indre bilder skaper de handlingen

videre og gjør den mer oppslukende for deltagerne. Jeg ser på uterommet som barnas fristed, fordi arealet er større gir dette kanskje muligheten til at barna kan snike seg bort fra voksnes øyne. Derfor blir den dramatiske leken til barna friere gjennom at de kan utforske den alene eller sammen med andre barn. Vi får et innblikk i tematikken, ved å sette funnen mine bygd opp av teori og drøfting. Dette gir meg et innblikk i hvordan noen barn bruker uterommet til å danne sin dramatiske lek.

7 Referanseliste

- Bergsland , M. D., & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* . Oslo : Cappelen Damm Akademisk .
- Dalland , O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* . Oslo : Gyldendal .
- Frønes , M. H. (2019). *Den observerende barnehagelærer* . Bergen : Fagbokforlaget .
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Guss, F. G. (2017). *Barnekulturens iscenesettelser II - dramaturgiske spiraler*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Heggstad , K. M. (2012). *7 veier til drama grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* . Bergen : Fagbokforlaget .
- Kunnskapdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Løkken , G., & Sjøbstad , F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* . Oslo : Universitetsforlaget .
- Lillemyr, O. (2011). *Lek på alvor: Barn og lek – en spennende utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Melaas , T. (2015). *Blikk for lek i barnehagen. Starte - verne - videreutvikle* . Oslo : Kommuneforlaget .
- Sæbø, A. B. (2010). *Drama i barnehagen* . Oslo : Universitetsforlaget .
- Sundsdal , E., & Øksnes , M. (2015, April). Til forsvar for barns spontane lek . *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* , s. 7 .
- Sundsdal , E., & Øksnes , M. (2018). *Lekelyst i barnehagen - å fremme lekens egenverdi* . Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Thagaard , T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* . Bergen : Fagbokforlaget .
- Thorbergsen, E. (2012). *Barnehagens uterom*. Oslo: Pedagogisk Forum.

8 Vedlegg

8.1 Samtykkeskjema

Dette er et spørsmål til deg om tillatelse til å observere ditt barn i forbindelse med mitt bachelorprosjekt. Formålet er å få kunnskap om barns dramatiske lek i uterommet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

Formål

Gjennom min studietid på Dronning Mauds Minne Høgskole har jeg fått forståelse for leken og den dramatiske leken inn i barns liv. I min bacheloroppgave ønsker jeg å få en bredere forståelse for *på hvilken måte kan barn bruke dramatisk lek i uterommet*. Jeg ønsker å se på hvordan barna tar i bruk materialer i uterommet, hvilken rolle barna går inn i og hvordan barna bruker uterommet.

Jeg ønsker å få kunnskap om dette gjennom kvalitativ studie, med observasjon som utgangspunkt. Jeg ønsker å være til stede i barnas utetid og observere situasjonene barna bruker dramatisk lek

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

For ditt barn innebærer det at jeg vil være til stede i barnehagen gjennom to – tre dager hvor jeg observerer en gruppe barn i uteleken. Observasjonene nedskrives uten at jeg noterer ned barnas navn, og det er kun de situasjonene hvor barn leker dramatisk lek jeg noterer ned.

Dere/du kan ta kontakt med meg om det er noen spørsmål angående prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn, helt frem til prosjektets slutt. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres. Opplysningene om ditt barn vil ikke kunne spores tilbake til barnet. Jeg innhenter ingen personopplysninger. Materialet jeg henter inn vil være tilgjengelig for meg og mine veiledere, når jeg arbeider med prosjektet.

Prosjektet skal avsluttes [30.04.2020].

Med vennlig hilsen

Bodil Renna Holmeng

Prosjektansvarlig

Student

(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barns dramatiske lek i uterommet». Jeg samtykker til:

- At mitt barn deltar i prosjektet
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.