

Samspill i dramaarbeid

«Hvordan kan det oppstå gode samspill i et dramapedagogisk arbeid?»

Andrea Warmdal Fagervoll

Kandidatnummer: 5

Bacheloroppgave

BKBAC3900

Trondheim, April, 2022

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



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innhold

1.1 Innledning	2
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.3 Problemstilling	2
1.4 Struktur for oppgaven.....	3
2.0 Teori	3
2.1 Dramafaget	3
2.2 Dramapedagogiskarbeid	4
2.3 Metoder i arbeid med drama.....	5
2.3.1 Improvisasjon	5
2.3.2 Fortelling	6
2.3.3 Dramaforløp	7
2.4 Rom og utstyr	8
2.5 Barns dramatiske lek	8
2.6 Samspill mellom barn.....	9
2.7 Voksenrollen i dramapedagogisk arbeid.....	10
3.0 Metode	11
3.1 Valg av metode.....	12
3.2 Observasjon.....	12
3.3 Etske hensyn	13
3.4 Metodekritikk	14
3.5 Beskrivelse av gjennomføring	15
3.6 Analysearbeid.....	15
4.0 Funn og drøfting	16
4.1 Voksenrollen	16
4.2 Fellesskapsfølelsen	20
4.3 Lekrelasjoner	21
5.0 Oppsummering og avslutning	23
6.0 Litteraturliste	25
7.0 Vedlegg	27
7.1 Informasjon og samtykkeskjema	27

1.1 Innledning

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg var i praksis i andre studieår hadde jeg en lek med et barn. Da jeg skrev denne ned som en praksisfortelling valgte jeg å kalle den for «usynlig mat». Kort fortalt handlet den om at vi spiste mat som ikke var der, vi latet som om. Barnet viste meg hele tiden hvordan maten skulle spises, det kunne for eksempel være med store jafs, et lite bitt eller kaste den opp i luften og ta imot med munnen, dette varierte. Denne leken varte i ganske lang tid, men det som var så fint var at vi glemte tid og sted, det var bare oss og leken. Det bygde seg opp et fint samspill mellom oss. Denne episoden festet seg hos meg fordi jeg ble overasket over hvor god evne dette barnet hadde til fantasi og forestillingsevne.

Praksisfortellingen som er nevnt ovenfor var en stor inspirasjon til valg av tema. Min interesse for dramafaget har alltid vært tilstede og ved valg av studiemodell ved dronning Maud var det naturlig å velge modellen som hadde fokus på kunstfagene grunnet vektleggingen på dramafaget. Jeg liker også musikk og kunst og håndverk, men drama er det faget som står mitt hjerte nærmest. Oppigjennom barndommen har drama alltid vært noe jeg har trivdes med å gjøre. Det å gå i rolle, spille skuespill, kle seg ut, lage forestillinger for familie og venner skjedde ofte. I løpet av mine tre år på ungdomskolen var jeg også medvirkende i tre ulike musikaler. Noe som ga stor glede. Jeg liker å være i en kreativ prosess hvor man kan bruke hele kroppen og gjerne sammen med andre. Jeg koser meg når jeg får være skapende og lekende sammen med barn. Det å gi av meg selv til barna gir meg stor inspirasjon da jeg ser hva det gjør med dem. Det ble derfor tidlig klart for meg at jeg ville skrive en oppgave som tok for seg dramafaget i barnehagen.

1.3 Problemstilling

Rammeplanen for barnehagen (2017) sier: «I barnehagen skal alle barn kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positivt samspill med barn og voksne» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.22-23). Jeg ønsker å se nærmere på hvordan arbeid med dramafaget kan bidra til dette. Min problemstilling ble derfor:

«Hvordan kan det oppstå gode samspill i et dramapedagogisk arbeid?»

1.4 Struktur for oppgaven

For at oppgaven skal ha en fin struktur har jeg delt den inn i fem ulike deler. Den første delen består av innledning. Her forklares og begrunnes valg jeg har tatt med tanke på problemstillingen og hvorfor denne ble slik den er. Videre kommer del to om teori. Her presenteres teori som er relevant for å senere kunne svare på problemstillingen. Deretter kommer den delen hvor jeg argumenterer for valg av metode. Metodekapittelet handler også om hvordan jeg har arbeidet med prosjektet. Jeg beskriver her litt om prosessen underveis, og jeg diskuterer metodekritikk knyttet til prosjektet. Under der kommer del fire hvor jeg presenterer mine funn. Jeg vil drøfte mine funn opp mot teorien som ble presentert i del to. Jeg avslutter med del fem hvor jeg oppsummerer prosjektet. Til slutt kommer en referanseliste og vedlegg.

2.0 Teori

I dette kapitelet vil jeg legge frem teori som er relevant for min problemstilling. Jeg har valgt å fokusere på det som er betydningsfullt og som vil danne grunnlaget for analysen og drøfting av funn. Jeg vil redegjøre for begreper og nevne teori som gir en forståelse for bruk av metoder innen dramafaget.

2.1 Dramafaget

Sæbø (2010) skriver i *Drama i barnehagen* (2010, s.21) at dramabegrepet kan vi finne igjen i vår greske kulturarv og fra det greske ordet «dra'ο». Dette kan oversettes til å bety «å handle». Sæbø (2010) skriver videre at behovet for å fremstille symbolske handlinger er drivkraften i dramafaget, men også i teaterkunsten og barnets dramatiske lek. «I drama arbeider vi med spill og strukturering av spill, som innebærer en aktiv identifisering med tenkte figurer og/eller situasjoner. Det er en estetisk erkjennelsesform hvor følelser og intellekt er refleksjonsmidler, og kropp og stemme er uttrykksmidler» (Sæbø, 2010, s.21). Her nevnes strukturering av spill, med dette så menes det at vi gir fiksjonen eller da spillet en estetisk form. Med estetisk form menes det her at man kan oppleve den med sansene, den kan ses, føles, høres og oppleves (Sæbø, 2010, s.22).

Kunstfaget drama kan vi si handler om å hente frem leken i oss. Dette gjennom å aktivisere vår evne til forestillinger, fantasi og improvisasjon (Heggstad, 2012, s. 31).

«Faget drama står sentralt i de estetiske fagene, idet drama oftest inneholder elementer også fra andre estetiske fag – det musiske, det billedlige og stofflige. Ofte er det slik i drama at vi tenker på stemme og kropp som uttrykksmidlene våre. Det er sant, men uten vår fantasi eller evne til å forestille oss ting kunne vi ikke identifisert oss med det som ble fremstilt.

(Heggstad, 2012, s.16). I skapende aktiviteter så vel som drama er den skapende fantasien sentral. Den gjør det mulig for oss å la verden bli representert med kunstneriske uttrykk og symboler. Den skapende fantasien gjør det mulig for barnet å utvikle og tilegne seg nye forestillinger og bruke denne til å overvinne det som er umulig ved hjelp av fantasi (Sæbø, 2010, s.81).

2.2 Dramapedagogiskarbeid

Drama er et fag hvor virkemidler og uttrykksmåter fra teateret brukes og videreutvikles til en «ny» pedagogikk, dramapedagogikk. Her integreres roller og fiksjon i utforskningen og bearbeidingen av et lærestoff (Sæbø, 2016, s.22). Når man skal arbeide med drama i barnehagen er det ulike metoder innen faget man kan benytte seg av. Hammer og Strømsøe (2015) skriver i Drama og skapende prosesser i barnehagen, at begreper som dramaforløp, improvisasjon, lekpedagogisk arbeid, fortelling, lekeverden, fiksjon, dramaturgi og interaktivitet er kjernebegreper innen dramafaget (Hammer og Strømsøe, 2015, s.13). Jeg vil videre i dette kapitlet si noe mer om enkelte av disse. Jeg legger da fokus på de metodene innen drama som har betydning for min videre drøfting.

Det som er sentralt i dramaarbeid er det dramatiske spillet som vi forstår som fiksjonen, hvor fantasien eller erfaringer fra virkeligheten blir fremstilt og utforsket. For at vi skal kunne kalle noe for drama, må det være en fiksjon tilstede (Sæbø, 2016, s.24). Fiksjon er at vi later som om noe, at noe er «som om». I dramafaget vil dette kunne være objekter, roller eller situasjoner, eller det kan være en kombinasjon av flere av disse (Sæbø, 2016, s.24). Under fagområdet kunst, kultur og kreativitet i rammeplan for barnehagen står det at personalet skal «motivere barna til å uttrykke seg gjennom musikk, dans, drama og annen skapende virksomhet, og gi dem mulighet til å utvikle varierte uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 52). Da dette er forankret i rammeplanen forventes det at man arbeider med dramafaget i barnehagen.

2.3 Metoder i arbeid med drama

Arbeid med drama skal være preget av utforskende og kreative dramafaglige metoder og teknikker som både involverer og aktiviserer barna i en skapende prosess. De skal involveres både faglig, personlig og sosialt, i kunstformen og det tematiske innholdet (Sæbø, 2010, s.39). Slik som nevnt ovenfor finnes det ulike metoder i drama man kan benytte seg av. Jeg vil her presentere de metodene innen drama som har betydning for min videre drøfting.

2.3.1 Improvisasjon

Begrepet improvisasjon kommer opprinnelig fra det latinske improvisus, dette kan oversettes som «ikke før sett» eller «uforutsett» (Alterhaug, 2006, I Sverdrup et al., 2011, s.13). I en improvisasjon blir påfunn og ideer som oppstår der og da brakt inn i handlingen eller i leken (Thorkildsen, 2017, s.110). Vi kan se på improvisasjon som en skapelsesprosess, der det baserer seg på hendelsene som oppstår i øyeblikket (Sverdrup et al., 2011, s.17). Hvor det handler om å være våken og tilstede for å fange opp spontane initiativ og innspill fra deltakerne. Disse innspillene vil da være byggesteinene for den videre improvisasjonen (Sverdrup et al, 2011, s.17). Improvisasjon er en metode man kan benytte innen dramapedagogisk arbeid i barnehagen. Hvordan selve improvisasjonen blir avhenger av om barna har fått ideer og tanker av stimuliet som blir lagt frem. Videre vil barnas evne til å skape indre bilder og deres evne til å akseptere andres innspill være med å bestemme hvordan improvisasjonen utarter seg (Sæbø, 2010, s.98). I barnehagen bruker vi ofte improvisasjon sammen med et bevegelsestema der vi lar barna utforske ulike måter å bevege seg på. Eller sammen med et litterært tema der man sammen med barna improviserer ut fra fortellingen (Hernes et al, 2010, s.65). «Improvisasjonens røtter i musikk, dans og drama åpner opp for å se andre uttrykksformer og ulike sider ved samspill» (Sverdrup et al, 2011, s.12). Improvisasjon vil da kunne være en metode for å arbeide med det som står presisert i rammeplanen.

Når barnehagelæreren og barna skal skape noe nytt sammen, krever det at den som forteller ikke kan fikserer alt som skal skje på forhånd. Man må være åpen for mulige endringer underveis. Dette gjør at vi må være forberedt på å improvisere i fortellingen (Olaussen, 2015, s.75). Slike øyeblikk oppstår ofte i barnehagen da barna ofte kommer med innspill «Improvisasjonen er ikke bare en øyeblikkets foredling av akkumulert kunnskap og trening,

den er også et relasjonelt fenomen som utspiller seg i selve prosessen; improvisasjon blir knutepunktet mellom fortelling, forteller og lytter» (Olaussen, 2015, s75).

2.3.2 Fortelling

I det dramapedagogiske arbeidet i barnehagen benytter man seg ofte av fortelling som basen til dramforløp. I dette tilfellet kan man bruke dramaforløpet til å trenge inn i temaet og bli kjent med de ulike rollefigurene i fortellingen (Larsen, 1997, s.31). Fortelling kan også være et utgangspunkt for å arbeide med dramatisering eller å skape en lekverden.

Aspeli (1996) sier at det å fortelle er å dele sine opplevelser med andre, fortelleren gjør også sine erfaringer tilgjengelig for lytteren, ved å sette erfaringene inn i en sammenheng (Aspeli, 1996, s.17). Når man forteller gir det oss mulighet til å være fullt og helt tilstede i møtet med barna (Sæbø, 2010, s.209). «Du kan tilpasse språket til barnas intellektuelle og språklige nivå, og din mulighet for øyekontakt underveis er god fordi du ikke må forholde deg til en tekst som når du leser» (Sæbø, 2010, s.209). Fortelling skaper mening i tilstedeværelsen, helhet og sammenheng. Ut i fra egen virkelighetsforståelse gir fortellingen en ramme som lytter og forteller kan bevege seg i sammen (Aspeli, 1996, s.17). «Barna skal forstå med seg selv, og med utgangspunkt i egen virkelighet. Utfordringen for oss voksne som arbeider med barn, ligger blant annet i å skape en felles virkelighet vi kan «bevege oss i» sammen. Dette gjelder enten det vi eller ungene som forteller» (Aspeli, 1996, s.17).

I en barnehagehverdag har den muntlige fortellingen en naturlig plass. Det kan være fortellinger som skaper impulser til lek, eller helt nye fortellinger som oppstår spontant i samspillet mellom barn og voksen (Olaussen, 2017, s.67). I løpet av livet tilegner vi oss kroppslige erfaringer, disse erfaringene kan vi se på som et materiale vi bærer med oss. Det er disse kroppslige erfaringene som gjør oss i stand til å skape indre bilder når vi hører en fortelling (Olaussen, 2015, s.68). Indre bilder kan forstås som bilder vi danner inni hodet, men som også omfatter smaker, lyder, lukter og følelser. Alle de inntrykk vi har fått gjennom våre sanser fra vi kom inn i denne verdenen, vil være med på å skape liv til fortellingen. Fortellingen retter seg ikke alltid bare mot visuelle bilder, men kan også berøre hele sanseapparatet til den som lytter (Olaussen, 2015, s.68). Derfor vil vi kunne oppleve fortellingen ulikt.

Larsen (1997) skriver at man kan lære mye av fortellinger, dette fordi det kan si oss noe om oss selv, andre ganger fordi vi kan se løsninger på ulike problemer. Fortellinger kan gi inspirasjon til å finne ut noe mer om enkelte ting (Larsen, 1997, s. 31). Både voksne og barn trenger fortellinger, og vi voksne kan oppleve det å gjøre barn kjent med fortellinger og samtidig vise at de kan utforskes på ulike måter som en utfordring. Vi må huske at en fortelling taler sitt eget språk og gir ulik opplevelse for voksne og barn (Larsen, 1997, s.32). En måte å bearbeide en tekst på gjennom dramafaget er å dramatisere den. Dramatisering betyr å utforske og bearbeide en tekst slik at den kan dramatiseres (Sæbø, 2010, s.31). Aspeli (1996) mener at fortelling også kan være en dør inn til lekens verden (Sæbø, 2010, s.209)

2.3.3 Dramaforløp

Sæbø (2010) definerer begrepet dramaforløp i «Drama i barnehagen» slik: «Begrepet dramaforløp, som betyr at vi utforsker et tema eller en fortelling ved å bruke mange ulike metoder og teknikker, kan ligge nær opp til det vi med mindre barn vil kalle dramalek» (Sæbø, 2010, s.189). Dramaleken bygger på barnas egen dramatiske lek, mens dramaforløp åpner opp i mye større grad for at barna skal få erfaring med og oppleve nye teknikker og metoder. Det betyr at et dramaforløp alltid krever en voksen som planlegger og gjennomfører arbeidet sammen med barna. Dette fordi den voksne har klart spesielle dramafaglige og estetiske målsetninger som skal ivaretas (Sæbø, 2010, s. 189).

Et mål i arbeid med dramaforløp er at barna skal bidra inn med sine undringer, tanker, fantaseringer og meningsytringer. Gjennom et dramaforløp kan barna bli utfordret til å skape et miljø eller dikte opp hvordan personer ser ut, her er det ingen gale svar da det ikke finnes en fasit. Det er barna som bestemmer. Det er dette som er en av styrkene med drama. Barna eller de som deltar skal få muligheten til å gi sine uttrykk og disse vil naturligvis ikke bli like da alle tenker forskjellig (Larsen, 1997, s. 24).

I dramaforløp er det regelleken og barns egen lek som skal få tre frem og få sin rettmessige plass. Det kan være lek som er satt i gang av de voksne, men her er det viktig at barna får tid og rom til å utvikle leken uavhengig av de voksnes mål og struktur (Larsen, 1997, s. 38). Når barn leker, deler de ideer, tanker og opplevelser med andre barn, slik som oss voksne gjør når vi snakker sammen (Larsen, 1997, s. 40).

I dramaopplegg som omhandler et emne, et eventyr, en bok, en fortelling eller lignede kan det være man må benytte flere metoder, teknikker og uttryksmåter for å få en fordypning i det valgte arbeidet. Det som bør være grunnleggende og sentralt i dramaforløpet er lek og improvisasjon. Dette for å ivareta den kreative prosessen (Sæbø, 2010, s.189). Noen teknikker man kan benytte seg av innen dramaforløp er, tablå, hot seat/intervju, overhørte samtaler, lærer – i – rolle/møte med figur, veggene har ører, tanker i tablået, tanketunnel og kollektiv tegning (Rønningen, 2015, s. 94). Kollektiv tegning som også kan kalles felles tegning er en teknikk hvor man sammen med barna skaper en tegning. Dette kan være en god start på et dramaforløp fordi barna får være med å bestemme og planlegge noe av innholdet i forløpet (Sæbø, 2010, s.190).

2.4 Rom og utstyr

Hvordan rommene i barnehagen er innredet har innvirkning på hvordan barna leker. Man kan i barnehagen bruke rommet og det lekematerialet som tilbyes der og utforske dette sammen med barna ut fra deres perspektiv (Bernsen, 2019, s.74). Et forandret lekemiljø kan bli tilbudt barna ved å gjøre en enkel iscenesettelse av hverdagsrommet i barnehagen. Dette kan man gjøre ved å fjerne ting, flytte rundt på møbler, endre lyssetting, tilføre musikk og tilføre nye materialer til rommet. En iscenesettelse av rommet manipulerer og omformer omgivelsene og tilfører en estetisk dimensjon (Bernsen, 2019, s.74). De løsningene som personalet i barnehagen velger da det kommer til lekerommet og utvalg av lekematerialer, vil ha innvirkning på om rommet åpner eller lukker for barns fantasi og muligheter i lek (Bernsen, 2019, s.75). James Gibsen bruker begrepet «affordance» når han snakker om tingene vi omgir oss med og hvilke muligheter dette gir oss. Affordance begrepet handler om de mulighetene som ligger i tingene som rommet er fylt med. Det handler om mulighet til lek (Bernsen, 2019, s. 75).

2.5 Barns dramatiske lek

Vi kan si at alle typer late – som – om – lek, altså lek med fiksjonspreg kan puttes under begrepet «dramatisk lek». I litteraturen blir denne type lek nevnt under mange navn, det kan blant annet være rollelek, fiksjonslek og fantasilek (Heggstad, 2012, s. 43). Ifølge dramapedagoger er barns dramatiske lek først og fremst en estetisk væren, der barnets mål er erkjennelse og estetisk opplevelse, glede og spenning. Barn er opptatt av leken for lekens egen skyld og fordi det er gøy. Leken kan også ha andre tilleggsverdier, men dette er

uinteressant for barn (Sæbø, 2010, s. 43). Dramatisk lek og drama har mange fellestrekk. Det største fellestrekket er fiksjonen i form av som – om – handlinger og som – om – roller, men forskjellen er den voksnes ansvar og rolle i hver av aktivitetene (Sæbø, 2010, s.14).

Det å stimulere barn til dramatisk lek er et viktig mål ved det dramafaglige arbeidet. Dette kan de voksne i barnehagen gjøre gjennom å tilrettelegge miljøet, delta i planlegging og delta i den dramatiske leken i etterkant av et dramaopplegg (Sæbø, 2010, s.69).

Sæbø (2010) skriver at for å forstå dramafaget er det viktig å ha kunnskap om sammenhengen mellom teater, drama og den dramatiske leken. Kunnskap om teater kan fungere som et verktøy for å identifisere dramatiske grunnelementer og strukturer i dramatisk lek hos barn, og bidra til at den voksnes forståelse av den dramatiske leken danner grunnlaget for arbeid med drama i barnehagen (Sæbø, 2010, s.14). Det krever at barnehagelæreren har kjennskap til og respekt for den dramatiske leken hos barn. Man må ha både kunnskap og innsikt i drama og om hvordan den voksnes rolle kan og helst bør praktiseres i forskjellige leke – og dramaaktiviteter (Sæbø, 2010, s.15). Drama og lek er alltid her og nå. Det er ikke mulig å planlegge hva som skal skje akkurat nå, man bør heller ikke prøve på dette. Man kan aldri forutsi innspill som kommer fra barna. Dersom man mister evnen til å ta imot innspill fra barna, mister man selve kjernen i drama og lek (Larsen, 1997, s.42).

2.6 Samspill mellom barn

«Samspill mellom mennesker handler om komplekse prosesser, som innebærer regulering av atferd, overføring av informasjon og en egen følelse av å høre sammen» (Askland og Satøen, 2019, s. 45). Corsaro (2005) sier i Ôhman (2012, s.108) at når det kommer til barns samspill med hverandre finnes det to trekk som er grunnleggende. Han mener det første handler om kontroll over sitt eget liv og motivasjonen til å ha dette. Det andre handler da om å delene denne følelsen av kontroll med andre barn. Corsaro (2005) har forsket på barns samspill med hverandre og de som arbeider i barnehagen. I sin forskning benytter han blant annet begrepet vennekultur. «Begrepet vennekultur (2003, 2005) står for de unike felleskap som hele tiden skapes og omskapes av barn i den aktuelle gruppen (Ôhman, 2012, s.108). I denne vennekulturen som Corsaro (2005) snakker om så utvikles det mønster for lek og samspill. De lekmønstrene som dannes ut fra vennekulturen kan variere i åpenhet.

Videre i Ôhman (2012) sier Corsaro (2005) at selv om barna kan leke i større grupper og bli invitert med inn i lek av flere, så etablerer de ofte mer varige lekrelasjoner med noen få barn. Dette fordi barna oftere deler lekveden med noen få. Det er da disse lekrelasjonene som ofte

markere barns vennskap. (Ôhman, 2012, s.106). Når det oppstår samspill og forhandlinger i lek, vil dette kunne føre til evnen om fleksibilitet, samarbeid og økt evne til å lytte til andres intensjoner (Ôhman, 2012, s.107).

Det å leke sammen skaper og gir en følelse av felleskap, det legger også grunnlaget for vennskap mellom barn. Vi kan si at det legger et grunnlag for følelse av delaktighet. «I lek har barna muligheter til selv å bestemme hva de vil gjøre, og hvem de vil være sammen med. De kan gjøre egne valg, legge egne planer, fullføre egne initiativ og øve innflytelse på en konkret måte» (Ôhman, 2012, s.107).

2.7 Voksenrollen i dramapedagogisk arbeid

I innledningen til fagområdet om kunst, kultur og kreativitet i rammeplanen for barnehager står det at «Barnehagen skal legge til rette for samhørighet og kreativitet ved å bidra til at barna får være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 50). Vi som arbeider i barnehagen må derfor legge til rette for dette slik at barna kan få erfaring med å uttrykke seg gjennom drama.

Vi som arbeider i barnehagen må legge til rette for å hjelpe barna slik at de får utviklet sin fantasi, samtidig må barnet lære seg å skille mellom fantasi og virkelighet (Sæbø, 2010, s.81). Når man skal arbeide med drama trenger man slik som i den dramatiske leken, impulser som engasjere og angår barnet. Denne impulsen kan den voksne skape ved å lage en inngang til dramaarbeidet som er engasjerende for barna. Det kan være en spennende igangsettende aktivitet eller fysisk og materielt ved bruk av scenografi og rekvisitter (Sæbø, 2010, s.81). For å kunne gjøre dette forutsetter det at man har kunnskap om dramafaget. Den dramafaglige kompetansen til de voksne i barnehagen er selve grunnlaget for å lykkes med drama i barnehagen. Samtidig er ikke dette nok, det må kombineres med evnen man har til å formidle faget i et lydhørt og nært samspill med barna. Altså den pedagogiske kompetansen er avgjørende for om man lykkes med drama i barnehagen. Det vil komme til uttrykk i selve gjennomføringen av dramaopplegget gjennom den voksnes kommunikasjon med barna (Sæbø, 2010, s.65).

Slik som i den dramatiske leken hos barn, kan de voksne ha dramatiske eller teaterfaglige funksjoner i dramaarbeidet. Man har naturligvis ansvaret for å planlegge, tilrettelegge, vurdere og gjennomføre dramaaktivitetene, dette vil da inkludere ulike teaterfaglige funksjoner, som avhenger av innholdet i det dramaarbeidet som planlegges (Sæbø, 2010,

s.66). I boken «Drama i barnehagen» legger Sæbø (2010) frem ulike funksjonsroller som en voksne kan ha i et dramaarbeid. Disse rollene er fortelleren, dramatikerens, dramaturgen, regissøren/instruktøren, skuespilleren, scenografen, scenearbeideren og publikum. «I hvilken grad og i hvilket omfang du tar på deg hver av disse funksjonene, bør være avhengig av dramaarbeidets målsettinger, innhold og utvikling» (Sæbø, 2010, s.67). Om man tar på seg fortellerrollen bestemmer man spillets innhold. Her kan man velge en litterær tekst som utgangspunktet for dramaarbeidet. Man kan også dikte en rammefortelling som den voksne og barna sammen kan dikte videre på sammen, eller at den voksne har laget et tema og startpunkt for en fortelling som man sammen dikter videre (Sæbø, 2010, s.66). Det som er viktig for å lykkes med drama er ifølge Sæbø (2010), at pedagogen gir barna anerkjennelse og viser respekt for barnets tanker, ideer og følelser i alle faser av dramaarbeidet. En bevisstgjøring av hva som preger vår dialog med barn kan være med på å utvikle en anerkjennende og aksepterende holdning. De voksne i barnehagen kan hjelpe hverandre med dette gjennom å observere hverandre i møte med barna (Sæbø, 2010, s.68).

Kommunikasjon mellom barn og voksen har innvirkning på hvilken vei dramaopplegget tar. Her handler det om det for eksempel gis nok rom til barns innspill eller om den voksne tar hele regien og bestemmer retningen (Larsen, 1997, s.23). I måten som den voksne oppfører seg på, snakker, ser, står, og henvender seg ligger det en overføring av verdier. Holdningene våre og hvor vi velger å plassere blikket gir signaler til barnet om vi synes det de sier er interessant eller om vi egentlig ikke orker å høre på. Det er gjennom sin væremåte at pedagogen viser om hen ønsker å lytte eller ikke, og om det som barnet forteller har betydning (Larsen, 1997, s.23). Den måten som barnet blir møtt på av de voksne i barnehagen kan få betydning for hvilken rolle barnet senere vil ha i samspill. «Dersom den voksne ikke lytter og tar hensyn til det som blir formidlet, kan barnet få en opplevelse av at det hun sier, ikke betyr noe. Opplevelsen kan også føre til at barnet bidrar mindre i andre sammenhenger» (Larsen, 1997, s. 23). Vi må derfor være obs på våre holdninger og eget kroppsspråk da vi er i samtale med barn eller når vi lytter til dem.

3.0 Metode

Metode handler om hvilke fremgangsmåter man kan benytte seg av for å finne svar på ulike forskningsspørsmål. Målet er å få frem informasjon og videre gi kunnskap om hvordan denne informasjonen kan analyseres (Bergsland og Jæger, 2014, s.66). Det finnes flere former for

metoder, men i all hovedsak skiller vi mellom to typer. Det er kvalitativ - og kvantitativ forskningsmetode. Kvantitativ forskningsmetode vektlegger utbredelse og antall. I denne metoden henter man ut data uten at det opprettes direkte kontakt med informanten. Den kvalitative metoden gir oss data som er målbare, eksempel på dette er spørreundersøkelser (Bergsland og Jæger, 2014, s.66).

Den kvalitative metoden vektlegger betydning og går mer i dybden. Denne metoden baserer seg også på et vidt spekter av innsamlings strategier (Bergsland og Jæger, 2014, s. 67). «En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå forståelse av sosiale fenomener, der det å kunne fortolke disse fenomenene får stor betydning» (Thagaard, 2013, s.11). Her handler det om å rette fokus på menneskers hverdagshandlinger som finner sted i sin naturlige kontekst. Dette kan for eksempel være observasjon av en barnegruppe. De mest sentrale begrepene innen denne metoden vil være kontekst og fortolkning (Bergsland og Jæger, 2014, s.68).

3.1 Valg av metode

Når man skal velge hvilken metode man vil benytte seg av er det viktig å se på problemstillingen og hvilken metode som vil kunne besvare denne på best mulig måte. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Jeg skal gjennomføre et prosjektarbeid i en barnehage og samle inn data gjennom innsamlingsstrategien; observasjon. Som nevnt tar den kvalitative metoden for seg det som ikke kan måles, men tar sikte på å fange opp meninger og opplevelse og går mer i dybden (Dalland, 2020, s.54). Etersom jeg skal undersøke på hvilke måter dramapedagogisk arbeid kan påvirke samspill mellom barn, blir det naturlig å gå inn å se på dette som en deltakende observatør. Jeg søker ikke noe fasitsvar, men ønsker å belyse hvordan dette kan henge sammen og få en dypere forståelse. Jeg benytter da praksisfortelling for å få frem mine observasjoner rundt barn og samspill i drama.

3.2 Observasjon

På bakgrunn av min problemstilling som har et fokus på samspill, var det relevant å gjennomføre et prosjektarbeid med tilhørende observasjoner. «Observasjon er særlig velegnet til å studere samhandling mellom mennesker» (Bergsland og Jæger, 2014, s.73). Ved å starte opp et prosjekt hvor man kan ta utgangspunkt i ulike dramapedagogiske arbeidsmåter ville

man kunne observere hvordan samspillet barna i mellom ble påvirket/stimulert av dette. Jeg har benyttet praksisfortellinger som observasjonsmetode. Praksisfortellinger er en fortelling med en begynnelse, høydepunkt og slutt. Fortellingen er beskrivende og detaljrik og er ofte åpen (Fennefoss og Jansen, 2004, s.16). En praksisfortelling skal gi leseren informasjon om fortellingens kontekst. Hvilke personer er involvert, tid og sted. Fortellingen må derfor skildres og beskrives på en slik måte at leseren kan trekke ut budskapet og danne seg et grunnlag for tolkning (Fennefoss og Jansen, 2004, s.22). Ved bruk av praksisfortelling som innsamlingsstrategi vil jeg kunne trekke ut det som kommer tydelig frem og som er relevant for oppgaven. «Det handler om å sette ord på de handlingene som skjer, bruke direkte tale og beskrive mimikk, toneleie og andre kroppslige uttrykk med ord» (Fennefoss og Jansen, 2004, s.22). Ved å knytte praksisfortellingene opp mot teorien som blir presentert i denne oppgaven vil man kunne belyse problemstillingen.

For å få adgang til felten og for å få gjennomført prosjektarbeidet kontaktet jeg min praksisbarnehage fra tredjestudieår. Da jeg hadde praksis satte jeg i gang et endrings og utviklingsprosjekt som handlet om bruken av drama i barnehagen. Det ble derfor naturlig å komme tilbake til praksisbarnehagen for å arbeide videre med dette, men da med nye impulser til barna. Mitt utvalg av informanter ble derfor min praksislærer og barnegruppen som jeg hadde kjennskap til fra før. Etersom jeg kjenner til avdelingen jeg skal ha prosjektarbeid på vet jeg på forhånd at de ikke arbeider like aktivt med dramafaget i sin barnehagehverdag. Dette vil da kunne skape gode observasjoner på hvordan samspillet mellom barn, blir påvirket av det dramapedagogiske arbeidet som settes i gang.

3.3 Etske hensyn

Når man arbeider med forskning er det ulike etiske hensyn man må ta. Et viktig aspekt ved forskningsetikk er behandlingen av personopplysninger. «det er lovfestet at den enkelte ikke skal bli krenket gjennom behandling av personopplysninger» (Bergsland & Jæger, 2014, s.83). Dette må derfor tenkes på. Informert samtykke er et av prinsippene som forskeren må tenke på. Jeg sendte ut informasjons – og samtykkeskjema (se vedlegg) med informasjon om formålet for prosjektet til barnehagen på forhånd. Videre har vi konfidensialitet, som handler om å ikke offentliggjøre personlig data som kan avsløre deltakeren sin identitet (Bergsland & Jæger, 2014, s.85). Jeg bruker derfor fiktive navn under presentasjon av funn og i drøftingsdelen i denne oppgaven.

3.4 Metodekritikk

Det er viktig å reflektere over og være kritisk til egen metode og innsamlingsstrategier. Dette gjør man gjennom å vurdere studiens reliabilitet og validitet. «Reliabilitet kan i kvalitative studier knyttes til spørsmålet om troverdighet, om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte, om hvor pålitelig datamaterialet er, hvordan det samles inn, og hvordan det bearbeides, analyseres og tolkes» (Bergsland og Jæger, 2014, s.80).

Ved å gjennomføre en observasjon er det flere forhold som kan påvirke resultatet på selve observasjonen. Dette kan være forhold som mottakelighet, førsteinntrykket, sisteinntrykk, sjarmøeffekten, gjennomsnittseffekten, personlige forhold og forstyrrelser underveis. Ved å ta disse forholdene på alvor og tenke på hvordan de påvirker oss kan vi bedre kvaliteten på observasjonen (Dalland, 2020, s.121). Når man skal gjøre observasjon krever det at man er tilstede fullt og helt for at observasjonen skal bli best mulig (Dalland, 2020, s.121). Den største feilkilden man finner i observasjon som metode er observatøren selv. Dette fordi vi sjeldent klarer å være helt nøytrale når vi observerer. Når vi observerer farges våre inntrykk av våre erfaringer og det blir derfor viktig å konsentrere seg om å registrere det man hører og ser i øyeblikket (Dalland, 2020, s.109). Relasjonen mellom forsker og de personer forskeren studerer har betydning for utvikling av data (Thagaard, 2018, s. 189). Etter som jeg kjenner til barnegruppen fra før vil dette kunne påvirke meg som observatør slik som nevnt ovenfor. Jeg må derfor være kritisk til min egen rolle som observatør og kritisk til observasjonene som blir gjennomført. Da det kommer til analyse og tolkning av det innsamlede datamaterialet må jeg også tenke på min rolle. Tolkningene som gjøres i drøftingen tar kun utgangspunkt i selve observasjonene og jeg går inn og ser på dem med et utenfra blick.

Begrepet validitet knytter vi opp mot resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen i forskningen kan man styrke validiteten i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 189). Noe som styrker validiteten i mitt prosjekt er at jeg benytter meg av deltakende observasjon, hvor jeg da prøver å gli naturlig inn i sammenhengen slik at barna kan oppføre seg slik de vanligvis gjør altså normalt. De blir heller ikke like påvirket av at jeg deltar da jeg er kjent med barna fra før (Fangen, 2010, s.237). Under mine observasjoner skal jeg ha med meg pedagogisk leder på avdelingen. Vi begge skal være observatører og ha en samtale med hverandre i ettertid om det vi har observert og om hvordan vi opplevde situasjonen. På denne måten får man et bredere blick på situasjonen som ble observert. Vi legger ofte merke til ulike ting og det vil derfor være fint å ha en samtale i

ettertid. Samtidig som det vi observerer som er likt, øker troverdigheten på observasjonen da det er flere som har observert det samme.

3.5 Beskrivelse av gjennomføring

Jeg satte i gang et prosjekt i barnehagen med dramafaget som tema sammen med pedagogisk leder for avdelingen. Prosjektet inneholdt metoder å arbeide på innen dramafaget. Samtidig som vi tok initiativene til barna og bygde videre på disse underveis. Jeg satte i gang prosjektet med en fortelling, dette ble en fin inngang til prosjektet da barna selv viste mye interesse for fortellinger. Jeg gjorde øvelser innen dramaforløp med barna, hvor det også ble en del improvisasjon underveis. Vi gjennomførte kollektiv tegning, vi lekte og spilte ut fortellingen, vi arbeidet også med å skape ulike roller hvor barna selv fikk velge og bestemme hvordan karakteren skulle være. Både med bruk av kostymer, men også rekvisitter. Vi benyttet oss også av rommet, vi omorganiserte rommet slik at det ble en verden vi kunne leke og spille i. Målet var å gi barna erfaring med metoder innen drama og videre være en deltakende observatør for å samle inn data.

Under prosjektperioden ble det benyttet flere ulike fortellinger, både eksisterende og spontane fortellinger. En av fortellingene hadde en åpen slutt hvor barna skulle dikte opp hva som skjedde videre. Alle fikk tegne det de mente at skjedde videre. Jeg tok vare på alle sine tegninger, redigerte de inn i et miljø digitalt og printet de ut. Jeg hang de opp rundt på avdelingen i håp om at det kunne gi barna impulser til lek. Jeg samlet inn observasjoner under alle dramaaktivitetene som vi gjennomførte, disse ble skrevet ned som praksisfortellinger.

3.6 Analysearbeid

Underveis da jeg gjennomførte observasjoner passet jeg på å være nøye for å få med meg all viktig informasjon. Etter at alle observasjonene var gjennomført startet prosessen med å bearbeide mine funn. Jeg startet med å fjerne all overflødig informasjon i hver praksisfortelling. Dette gjorde jeg for å redusere datamengden, skape orden, struktur og mening, noe som er veldig vanlig uansett hvilken type datamateriale man arbeider med (Bergsland & Jæger, 2014, s.81). På denne måten vil det bli lettere å få en oversikt over datamaterialet og hva som er relevant for problemstillingen. Bergsland og Jæger (2014, s.83) skriver at det er viktig at man leser selvkritisk og passer på at det kommer frem i teksten hva som er mine tolkninger av materialet og hva som er deltakerne sine utsagn. Jeg har brukt temaanalyse ved analyse av mitt datamateriale som vil si at man retter fokuset mot temaer

som representerer prosjektet. Formålet med temaanalyse er at man går i dybden på hvert tema (Thagaard, 2018, s.171). Før jeg begynte analysen hadde jeg selv mine tanker og var farget av mine meninger om hvordan dramafaget kan skape samspill mellom barn. Derfor ble det ekstra viktig å legge dette til side å presentere observasjonene slik de faktisk er, og la mine tolkninger komme til syne i drøftingsdelen.

4.0 Funn og drøfting

Jeg skal i denne delen av oppgaven presentere datamaterialet jeg har samlet inn. Slik som nevnt tidligere, har jeg gjort observasjoner og disse er skrevet ned som praksisfortellinger. Jeg har valgt å bruke de delene i praksisfortellingene som er relevant, det vil derfor være enkelte praksisfortellinger som er kortere, men som viser relevant informasjon. Jeg har vært deltakende observatør og praksisfortellingene er skrevet ned i etterkant av aktivitetene. Jeg vil videre drøfte mine funn og knytte de opp mot teorien som ble lagt frem i kapittel 2. Med dette vil jeg prøve å svare på problemstillingen som er «Hvordan kan det oppstå gode samspill i et dramapedagogisk arbeid?». Jeg velger å presentere en og en praksisfortelling og deretter drøfte hver fortelling.

4.1 Voksenrollen

Tidligere i denne oppgaven har jeg beskrevet og definert hva som menes med dramapedagogisk arbeid, og man vil her se at voksenrollen har en stor betydning. Slik Sæbø (2010) skriver finner ikke det dramapedagogiske arbeidet sted uten planlegging og tilrettelegging fra den voksne. De voksne bør også ha kompetanse på drama for at arbeide med drama skal bli best mulig (Sæbø, 2010, s.66). Voksenrollen er også det temaet som kommer frem i flere av mine observasjoner. Jeg vil derfor begynne med å se nærmere på den voksnes betydning for at samspill skal oppstå i dramaarbeid.

Praksisfortelling 1

«Et av barna kommer bort til meg og spør om jeg kan fortelle en historie. Flere av barna hører dette og vil være med de også. Til slutt sitter alle barna rundt meg for å høre på historien/fortellingen. Jeg begynner bare helt spontant med noe jeg kommer på i farta, underveis lar jeg barna få komme med innspill på hva som skjer videre. Det er både spenning og latter. Etterhvert er vi så godt inne i fortellingen at alle glemmer

tid og sted. Der det er naturlige pauser hører vi bare lyder fra skogen. Da vi omsider klarer å runde av fortellingen, begynner barna å leke den. De tar hver sine roller og skaper en fiksjon ut fra fortellingen vi lagde sammen, Jeg deltar også i leken sammen med barna».

Denne praksisfortellingen viser dramafaget i en spontan situasjon. Jeg velger å ta med et eksempel på dramaaktivitet som ikke er planlagt for å vise at samspill kan oppstå ved bruk av spontane dramametoder også. Her ser vi at det improviseres frem en fortelling der den voksne tar initiativet fra barna. Slik som Olaussen (2015) skriver kan ikke den som forteller ha klart alt som skal skje på forhånd. Man må være åpen for mulige endringer underveis og være forberedt på improvisasjon (Olaussen, 2015, s.75). I denne situasjonen ser vi at den voksne lar barna få være aktiv deltakende noe som viste seg å få et positivt utfall. Selv om det ikke er presisert hva den improviserte fortellingen handler om, ser vi at den fenger barna på bakgrunn av at de glemmer tid og sted rundt seg og at den holder på en god stund. Det som har betydning for hvordan improvisasjonen blir er om barna får tanker og ideer av det den voksne legger frem. Barnas evne til å akseptere hverandres innspill og deres evne til å skissere indre bilder har også betydning (Sæbø, 2010, s.65). På bakgrunn av tidligere erfaringer vil man assosiere ulikt, barna og den voksne vil også danne sine indre bilder forskjellig. På denne måte vil improviserte fortellinger ha et rikt og variert uttrykk.

Barna skaper også en lek i etterkant som baserer seg på den fellesfortellingen som de lagde. Barna har da en felles impuls som de bygger leken på, derfor vet alle hva leken er og handler om fordi de har et felles utgangspunkt. Når barna leker sammen utvikler de også lekens tema sammen. Barn som leker sammen får en følelse av tilhørighet (Ôhman, 2012, s.102).

På den andre siden kunne situasjonen blitt veldig annerledes dersom den voksne ikke hadde åpnet opp for barns innspill underveis. Selv om man ikke legger opp til at barna skal komme med innspill, kan barna komme med uforutsette innspill. Larsen (1997) legger vekt på at om man mister evnen til å ta imot barns innspill, vil man miste selve kjernen i lek og drama (Larsen, 1997, s.42). Muligheten for at barna hadde startet en lek i etterkant av fortellingen uten å ha bidratt meg egne innspill er ikke like stor, da de ikke vil få det samme forholdet til fortellingen, de ville ikke nødvendigvis ha kjent på den samme tilhørigheten. Guss (2015) skriver at «Barns estetiske samlek kan forståes som et kulturelt sted der barna sorterer sine inntrykk og kan oppleve mening sammen (Guss, 2015, s.35). Leken ville muligens ikke gitt samme mening. Som en voksenperson i barnehagen har man et ansvar, jeg velger her å bruke begrepet voksenperson. Dette fordi det ikke bare er pedagogiske ledere, barnehagelærere og

faglærte som arbeider i barnehagen, men man har også ufaglærte. Vi har et ansvar for måten vi fremstår på. Den måten barnet blir møtt på av de voksne får betydning for barnets senere rolle i samspill med andre (Larsen, 1997, s.23). Derfor vil slike situasjoner som denne ha betydning for barna senere. Det blir da et poeng i slike situasjoner at vi plukker opp barns initiativ og anerkjenner deres tanker og følelser.

I denne praksisfortellingen oppstår det både samspill mellom barn – voksen og barn – barn. Voksen-barn samspillet oppstår da den voksne formidler fortellingen til barna. Som forteller i denne situasjonen gir det mulighet for å være fullt og helt tilstede i møte med barna (Sæbø, 2010, s.209). Barna kommer med sine innspill og det dannes en felles fortelling. Barna er i samspill med hverandre når de sammen kommer med innspill, i tillegg skapes det en lek hvor barna sammen skaper rammene rundt en felles impuls. Når barna leker sammen gir det en følelse av felleskap, det legger også grunnlag for vennskap mellom barna (Ôhman, 2012, s.107). Her deltar de voksne som er tilstede i leken sammen med barna i ettertid. Det vil ikke være noe problem for de voksne i denne situasjonen å forstå rammene for leken. Dette er fordi, leken er skapt gjennom noe som var felles mellom barn og voksen. Dette kan vi se på som en positiv måte å støtte barns lek på. Dette gjør at leken blir mer varig og fordypet. Samtidig vil dette gjøre at samspillet mellom barna øker og at leken kan bli mer sosialt avansert (Ôhman, 2012, s.244).

Jeg tolker ut fra denne praksisfortellingen at det er viktig at man åpner opp for barns innspill og medvirkning da det kommer til å skape gode samspill. Det må også nevnes at i kapittel 4 i rammeplanen for barnehager står det at «Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.27). Dette krever av vi legger til rette for medvirkning og barns innspill. Det å anerkjenne barnas ideer og tanker er en viktig del med det å arbeide med drama i barnehagen (Sæbø, 2010, s.68).

Jeg skal nå presentere praksisfortelling2, denne praksisfortellingen vil jeg sarte med å knytte opp mot praksisfortelling 1 som er presentert ovenfor. Denne tar også for seg en felles impuls barna har som de skaper en lek ut fra.

Praksisfortelling 2

«Da barna var ferdige med å lage tegninger av det de trodde gjemte seg inne i skapet starter de en lek som baserer seg på historien de akkurat hørte eller det de

hadde tegnet. De fleste barna hadde tegnet monster som var slemme. Det ene barnet tar på seg fortellerhatten og slenger et teppe rundt seg, han lager monsterlyder og begynner å løpe rundt i rommet for å ta de andre barna. Dette ble til en lek hvor alle barna deltok og de byttet på å være monster som da ble markert med et teppe rundt kroppen og fortellerhatten på hodet».

Det som er hovedforskjellen ved disse to praksisfortellingene er hvor mye den voksne deltar. I praksisfortelling 1 er den voksnes rolle helt vesentlig der samspillet finner sted da den voksne tar initiativene til barna. I praksisfortelling 2 skaper også barna en lek ut fra en felles impuls, men den voksne er ikke aktiv deltakende på samme måte i leken som skjer etterpå. Det er ikke nødvendigvis noe galt i at de voksne ikke deltar i barnas lek, det er også viktig å gi barna rom for å leke selv. Vi må alltid være bevisste på med hvilken grunn vi har for å medvirke i barns lek (Wolf, 2017, s.69). I denne praksisfortellingen vokser det frem en lek basert på barnas indre bilder og ideer, det blir derfor ikke like naturlig å delta på samme måte. Barna fant også en måte å markere monsteret på, de brukte rekvisitter fra formidlerseansen. På denne måten vet barna til enhver tid hvem som har rollen som monster.

Slik som Sæbø (2010) skriver kan de voksne stimulere barns dramatiske lek og dette kan de gjøre gjennom både planlegging, tilrettelegging og eller delta i den dramatiske leken som kan oppstå (Sæbø, 2010, s.69). Denne praksisfortellingen beskriver en hendelse som skjer etter et dramapedagogisk arbeid er satt i gang. Jeg tolker dette da som at den dramatiske leken som utspiller seg er et resultat av at de voksne har gitt barna et stimuli, dette fører igjen til at samspill oppstår mellom barna i leken. Her blir det relevant å trekke inn det som Wolf (2017) skriver om å medvirke til barns lek, nettopp fordi det er det som skjer. Hun sier at personalet i barnehagen kan medvirke til barns spontane lek ved at de skaper felles opplevelser og felles inntrykk som videre kan inspirere til en felles interesse, samspill og lek (Wolf, 2017, s.68).

Leken som beskrives i denne situasjonen kan ifølge Ôhman (2012) puttes under «villstadiet» fordi leken er en jage og fange-lek (Ôhman, 2012, s.42). Slike typer leker som jeg kjenner dem skaper ofte mye lyd, dette kan både være roping og hyling, men også latter. De foregår for det meste også utendørs. Som nevnt deltar ikke de voksne inn i leken, de holder seg i bakgrunnen i rollen som observatør og betrakter barnas lek. Det jeg tolker som positivt ut fra denne fortellingen er at de voksne ikke griper inn og stopper leken fordi den blir for voldsom, slik leker som dette ofte kan bli. Slik jeg tolker det, lar de barna få holde på fordi leken ble et resultat av den igangsettende aktiviteten de voksne hadde satt i gang. Her vil det ha betydning hvilket mål som var tenkt til den dramaaktiviteten som ble satt i gang, men også den voksnes

tanker om lek vil påvirke om man griper inn eller ikke. Om den voksne hadde valgt å stoppe leken til barna fordi den for eksempel ikke passer seg innendørs, kan det hende barna ikke hadde fått den samme fellesfølelsen som ble skapt her. Jeg tolker ut fra praksisfortellingen at barna brukte leken til å bearbeide inntrykkene fra fortellingen. Som tidligere nevnt bruker barna leken til å skape mening. Både alene og sammen med andre (Ôhman, 2012, s.148).

4.2 Fellesskapsfølelsen

Dramaarbeid i barnehagen skal være preget av kreative og utforskende teknikker og metoder som aktiviserer barna i en skapende prosess (Sæbø, 2010, s.39). I den neste praksisfortellingen vil vi se bruk av en metode innen dramaforløp.

Praksisfortelling 3

«Jeg hadde på forhånd gjort klart tegnesaker. Vi satte da i gang med en kollektiv tegning, hvor vi lage den verdenen barna hadde sett for seg at handlingen fant sted i. Det kommer utsagn som «vi må ha en sånn» (barnet peker på en pinne, som hadde blitt brukt som rekvisitt), «der må d vær et træ», «vi må ikke glæm soppen, «bruk den hær fargen». Alle barna bidrar med sine innspill til tegningen. Da den felles tegningen var ferdig, ble barna fordelt i grupper etter hvilken karakter de ønsket å være fra fortellingen. De fikk i oppgave å tegne huset til deres valgte karakterer. [...] Hver og en av barna fikk velge kostymer til sin karakter, de fikk tilføye akkurat det de ønsket av klær og rekvisitter, barna diktet også egne roller som skulle være en del av historien. Vi omorganiserte også rommet for å skape en verden vi kunne dramatisere og leke ut fortellingen i (vi flyttet rundt på bord og stoler for å skape rom i rommet, vi hengte tepper ned fra taket og over stolene)».

Denne praksisfortellingen beskriver en situasjon hvor barna er i en skapende prosess sammen. Barna arbeider med metoden kollektiv tegning, de skaper altså en felles tegning med utgangspunkt i fortellingen (Rønningen, 2015, s.94). På denne måten skapes et felles eierskap til tegningen blant barna. Askland og Satøen (2019) sier at samspill mellom mennesker er en kompleks prosess og den innebærer blant annet følelsen av å høre sammen (Askland og Satøen, 2019, s.45). Det trenger derfor ikke å være lek for at det skal oppstå samspill mellom barn. Her ser vi at gjennom den kollektive tegningen kan barna få en følelse av å høre sammen fordi de skaper noe sammen. Ved å delta i den kollektive tegningen, må også barna samarbeide, og forhandle med hverandre, noe som fører til at det oppstår samspill. Barna får

en felles forståelse og tilknytning til noe som de i felleskap har skapt. Slik som nevnt i tilknytning til de andre praksisfortellingene også dannes ofte samspill da barna tar del i noe felles. Selv om barna har ulik evne til fantasi og forestillingsevne, vil de alle delta med de forutsetningene de har og resultatet vil bli noe som alle har et forhold til. Kollektiv tegning er en fin inngang til et dramaforløp slik Sæbø (2010) beskriver det. Dette fordi barna får være med å skape og planlegge noe av innholdet i forløpet (Sæbø, 2010, s.190). I dette tilfellet bestemte barna hvordan den fiktive verdenen fortellingen foregikk i så ut. Barna lagde også bilder på hvordan husene eller hjemmene til de ulike karakterene så ut. På denne måten er de medvirkende til det dramapedagogiske arbeidet. Her ser vi at de voksne tar i bruk teorien som Sæbø (2010) skriver om. Hun sier at når man skal arbeide med dramafaget i barnehagen trenger man en impuls som engasjerer barna. Dette kan de voksne skape gjennom nettopp slike aktiviteter som kommer frem her. Dette vil da fungere som en inngang til selve arbeidet. Det vil også være lettere å gå i rolle som en karakter de har et forhold til. Det nevnes her at barna diktet egne roller/karakterer også. Larsen (1997) sier at det er dette som er en av styrkene med drama. Det er ingen gale svar på hvordan rollene barna dikter ser ut, det er barna som bestemmer (Larsen, 1997, s.24).

I denne praksisfortellingen nevnes også omorganisering av rommet. Helt konkret kan vi bruke begrepet iscenesettelse. Det beskrives at rommet ble omformet med at de flytte rundt på møbler og blant annet tilførte tepper. Rommet vil ifølge Bernsen (2019) ha innvirkning på om barna kjenner på muligheter i lek. Rommet kan også påvirke barnas fantasi både positivt og negativt, det kan enten åpne for dette eller lukke (Bernsen, 2019, s.75). Slik jeg tolker det vil det ut fra denne fortellingen hjelpe på barnas fantasi, det vil muligens bli lettere å se for seg verdenen som de tidligere tegnet. Barna får igjen være med på å bestemme hvordan scenografien skal være. Barna har sammen med den voksne regien hele tiden. Dette støttes i rammeplanen for barnehagen der det står at personalet skal legge til rette for barns medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.43). Ved å la barna medvirke til organisering av rommet, kan rommet i seg selv være en faktor som bidrar til at gode samspill oppstår. Slik som nevnt tidligere, vil rommet avgjøre hvor lyst barna har til å leke. Rommet blir derfor en viktig faktor som er av stor betydning.

4.3 Lekrelasjoner

Den fjerde praksisfortellingen jeg ønsker å presentere henger tett sammen med praksisfortelling 3. Det som skjer her kommer omtrent rett etterpå. Grunnen til at jeg velger å dele disse opp er fordi jeg vil trekke ut forskjellige deler.

Praksisfortelling 4

«Jeg og pedagogiskleder går inn i rolle sammen med barna. Vi begynner å leke ut fortellingen, dette går over i en dramatisering. Handlingen er lik som selve fortellingen, med noe improvisasjon underveis, der barna finner på ting. Dette skjedde helt uten at vi voksne tok regien. Vi ble selvfølgelig med på dramatiseringen da barna viste interesse for å gjøre dette, men vi fulgte barnas premisser hele tiden. Barna gikk helt inn i sine roller og gjorde ulike bevegelser som passet til rollen. Man kunne tydelig se at de var i en rolle, bevegelsene til barna var inspirert av karakterene som nevntes i fortellingen. I fortellingen ble noen forvandlet til trær, dette gjorde barna også, de tryllet hverandre til trær. Man kunne da tydelig se at barna var blitt til trær basert på kroppsposisjonen. Barna sto rett opp og ned med armene ut til siden [...]».

Etter denne aktiviteten var gjennomført hadde jeg en samtale med pedagogisk leder. Der hun forklarte hvordan hun opplevde aktiviteten. Et av utsagnene hennes var;

«Det var så gøy å observere at barna lekte på tvers av alder. Sånn som Ola og Ludvig (fiktive navn), leker ikke mye sammen til vanlig».

Jeg velger å ta med dette sitatet fra pedagogisk leder fordi det gir oss viktig informasjon opp mot problemstillingen i denne oppgaven, noe jeg kommer tilbake til.

Det mest sentrale fra denne praksisfortellingen er den dramatiske leken som barna begynner med. Det beskrives at denne går over i en dramatisering av fortellingen. Sæbø (2010) skriver at en måte å utforske og bearbeide en tekst på er gjennom å dramatisere den. Det kan være årsaken til at barna tok initiativ til å dramatisere den også, fordi det er deres måte å utforske den på. Samtidig som jeg tolker det som at omgivelsene gir impulser til å leke ut fortellingen slik som nevnt ovenfor. Det nevnes også at barna improviserer underveis. Sverdrup (2011) forklarer at improvisasjon kan ses på som en skapelsesprosess som baserer seg på hendelser som oppstår der og da. (Sverdrup et al., 2011, s.17). Det at barna improviserer betyr at de må ta hensyn til hverandres innspill og ideer. I forkant av dramatiseringen vet vi nå at barna har

skapt en felles tegning. Ut fra denne vil barna trekke impulser og videre danne seg indre bilder som igjen danner et grunnlag for dramatiseringen og som gjør at de improviserer frem forskjellige ting. Gjennom improvisasjonen dannes det samspill fordi barna må, slik som i leken forhandle med hverandre om hva som skal være med.

Jeg tolker det ut fra denne fortellingen og opp mot teorien at dramapedagogisk arbeid kan brukes som en inngang til å utfordre barna på hvem de leker med. Her vises det av utsagnet til pedagogisk leder at den aktiviteten som barna deltok på fikk de til å prøve ut nye lekekamerater. Jeg kan ikke si med sikkerhet at det er på grunn av selve dramaaktiviteten, men jeg kan anta at det var aktiviteten som førte til at barna lekte sammen. Teorien som Corsaro presenterer i Ôhman (2012) forteller oss at barn ofte etablerer mer varige lekrealjoner med noen få barn. Dette kan vise seg å stemme i praksis ut fra det som pedagogisk leder sier i sitt utsagn. Corsaro sier videre at grunnen til at barna ofte leker med noen få andre barn er fordi de deler lekverden med noen få (Ôhman, 2012, s.106). Hele denne observasjonen baserer seg på et dramapedagogisk arbeid hvor barna er med og skaper og medvirker underveis. Vi kan nærmest si at de skaper en lekverden som alle de som deltar er en del av. Det dannes et felleskap. Det å leke sammen gir en følelse av felleskap og vil danne grunnlaget for vennskap mellom barn (Ôhman, 2012, s.107). Dette skjer fordi slik Larsen (1997) skriver at når barn leker med andre barn deler de opplevelser, tenker og ideer med hverandre (Larsen, 1997, s.40).

5.0 Oppsummering og avslutning

Jeg har i dette forskningsprosjektet innledningsvis presentert problemstillingen. Der jeg ønsker å ha fokus på samspill i dramafaget. Jeg nevner her mitt utgangspunkt for temaet. Videre kommer det et teorikapittel som senere blir anvendt i drøftingsdelen hvor jeg drøfter funnene mine opp mot teorien. Deretter har jeg forklart hvilken metode og innsamlingsstrategi jeg benytter meg av og hvordan disse anvendes.

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan samspill kan oppstå gjennom dramapedagogiske aktiviteter. Gjennom teori, funn og drøfting har jeg prøvd å belyse min problemstilling: Hvordan kan det oppstå gode samspill i et dramapedagogisk arbeid? Gjennom drøftingen legges det vekt på voksenrollen, fellesskapsfølelse og lekrelasjoner. Dette fordi de funnene som er lagt frem i denne oppgaven viser til disse temaene.

Problemstillingen søker ikke etter noen fasit, men de faktorene som kommer frem i mine observasjoner vektlegges som viktige. Disse knyttes også opp mot teori som gjør funnene mer troverdige.

Jeg vil avslutningsvis trekke frem et sitat fra Hammer og Strømsøe (2015), som nevner at samspill og samspillsteori er sentralt når man arbeider med drama (Hammer og Strømsøe, 2015, s.11). Dette kan vi se av drøftingen i denne oppgaven at viser seg å stemme. Det vil være flere årsaker til at gode samspill oppstår gjennom dramapedagogisk arbeid enn det som nevnes i denne oppgaven, men jeg presenterer det som kommer frem i mine funn.

Gjennom å arbeide med denne oppgaven har jeg fått et innblikk i viktige elementer ved det dramapedagogiske arbeidet som utføres i barnehagen. Jeg har tilegnet meg mer kunnskap om hvor viktig de voksne som arbeider i barnehagen er for at samspill mellom barn skal oppstå gjennom drama. Jeg tenker også at denne oppgaven sier noe om hvorfor det er interessant og arbeide med dramafaget sammen med barna i barnehagen i lys av mine funn.

6.0 Litteraturliste

Askland, L. & Satøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (4.utg.). Gyldendal.

Aspeli, W. (1996). *Fortell! Fortell! Fortelling som drivkraft i lek og samspill*. Pedagogisk Forum.

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

Bernsen, A. S. (2019). *Barnas lekerom i forandring*, I Møen, I-L., & E. Thoresen (red.). *Kunstpedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.

Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger – på vei til innsikt og forståelse*. Fagbokforlaget.

Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser 1: Lekens dynamiske verdener*. Cappelen Damm Akademisk.

Hammer, A. & Strømsøe, G. (red.). (2015). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Hegstad, K. M. (2016). *7 veier til drama: grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3.utg.). Fagbokforlaget.

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

Liset, M. S., Myrstad, A. & Sverdrup, T (red.). (2011). *Møter i bevegelse: Å improvisere med de yngste barna*. Fagbokforlaget.

Olaussen, I. (2015). *Fortellingen som dreiepunkt for barns uttrykk*. I Hammer, A. & Strømsøe, G. (red.). (2015). *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Rønningen, L. H. (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*. Fagbokforlaget

Sæbø, B. A. (2010). *Drama i barnehagen* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Sæbø, B. A. (2016). *Drama som læringsform* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Thorkildsen, K. (2017). Den ville babyreisen. I Bakke, K., Jenssen, C & Sæbø, A. B (red.). (2017). *Kunst, kultur og kreativitet: Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplanen for barnehager*. Utdanningsdirektoratet.

Wolf, K. D. (2017). *Medvirkning til barns spontane lek i barnehagen*. Universitetsforlaget.

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

7.0 Vedlegg

7.1 Informasjon og samtykkeskjema



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Samspill i dramaarbeid»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å *se nærmere på hvordan barns samspill oppstår i dramapedagogisk arbeid*. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette bachelorprosjektet ønsker jeg å se på hvordan arbeid med drama bidrar til samspill. Jeg ønsker å gjennomføre et prosjekt sammen med barnegruppen og bruke ulike dramametoder. Min problemstilling er «Hvordan kan det oppstå gode samspill i et dramapedagogisk arbeid?». Jeg ønsker å bruke observasjon som metode for å samle inn data.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- *Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du aktivt deltar inn i det dramapedagogiske arbeidet som skal gjennomføres og i tillegg har en samtale med meg i etterkant av prosjektarbeidet.*

Det er frivillig å delta

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

Hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Prosjektet skal avsluttes 29.04.22.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Drama og samspillrelasjoner». Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektarbeid.

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.