

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA****BACHELOROPPGAVE**

<b>Studieprogram:</b> Barnehagelærer, heltid	<b>Høst 2021</b> Åpen
<b>Forfatter:</b> Tunheim, Ingvild.	Ingvild Tunheim ..... signatur forfatter
<b>Kandidatnummer:</b> 1363	
<b>Veileder:</b> Byrkjeland, Hallgjerd.	
<b>Fagansvarlig:</b> Marianne Ree	
<b>Tittel:</b> Inkludere barna i et felleskap gjennom dramafaglig arbeid i barnehagen	
<b>Engelsk tittel:</b> Using drama as a tool for social inclusion of children in kindergarten	
<b>Emneord:</b> Inkludering, ekskludering, felleskap, drama, toddlere, førskole	Side tall: 21 + Vedlegg/annet: 30 .....  Stavanger, 4 januar 2022 ..... dato/år

## **Sammendrag**

Tidligere forskning viser at dramafaget bidrar til barns utvikling av lekekompetanse. Det gir rikelige muligheter til gode samspill og møter med egne og andres følelser, samt utvikle de verktøyene de trenger for å fungere i et felleskap. Likevel viser en rapport fra 2019 gjennomført av Trøndelag Forskning og Utvikling at dramafaget er blant det fagområdet som jobbes minst med i barnehagen.

Gjennom en empirisk kvalitativ forskningsmetode har jeg som deltakende observatør undersøkt følgende problemstilling «Hvordan bruke dramafaget i barnehagen til å inkludere barna i et felleskap?». For å undersøke dette har jeg observert to pedagoger med hver sin barnegruppe. Den ene barnegruppen er 2 åringer som har samlingsstund med fortelling, og deretter lekegrupper på stasjonslek. Den andre barnegruppen er en førskolegruppe, som har en opplevelseshvermiddag med ulike fortellinger og dramaleker. Mine funn viser at pedagogene skaper gode muligheter for barna til å bli inkludert i et felleskap, ved å la alle bli en del av opplevelsen. Men jeg drøfter også i oppgaven at ekskludering kan forekomme. Jeg kom frem til ulike faktorer som spiller inn; Kompetansenivået, didaktisk planlegning, det må gis tid og rom til utvikling, samt barna og pedagogen må føle en trygghet til hverandre og seg selv. For at dramafaget skal kunne bidra til inkludering, må fagområdet prioriteres i barnehagehverdagen.

## **Forord**

Denne bachelor oppgaven er skrevet høsten 2021, i kjølvannet av en pandemi hvor samfunnet har hatt flere nedstengninger. Tematikker som felleskap, inkludering og samhold er høyst aktuelle. Det gir meg en liten bekreftelse på at tematikken om inkludering som jeg har valgt for denne bachelor oppgaven er veldig viktig. Store deler av barnas første fem leveår er i barnehagen, og de fortjener at deres første erfaringer i livet er i et felleskap hvor alle er inkludert. Det har vært veldig motiverende som student å få komme og observere hvordan pedagoger med lang erfaring bruker dramafaget i sitt pedagogiske arbeid.

Takk til pedagogene som med engasjement lot meg få komme og observere deres arbeid, og takk til barna som gav meg en varm velkomst inn i sitt magiske barnehageunivers.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Forord.....	2
<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Valg av tema.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Problemstilling og avgrensning .....</b>	<b>5</b>
<b>1.3 Begrepsavklaring.....</b>	<b>6</b>
1.3.1 Toddlerne .....	6
1.3.2 Inkludering.....	6
1.3.3 Felleskap.....	6
1.3.4 Dramatisk lek.....	7
1.3.5 Dramalek.....	7
1.3.6 Estetisk opplevelse og estetisk erfaring .....	7
<b>1.4 Oppgavens oppbygning.....</b>	<b>8</b>
<b>2.0 Teoridel.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Lekens betydning i dramafaget.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 Stadietenkning for barns dramatiske utvikling.....</b>	<b>9</b>
<b>2.3 Kompetanse og tilrettelegging.....</b>	<b>10</b>
<b>2.3 Inkludering og felleskap i dramafaget.....</b>	<b>11</b>
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>12</b>
<b>3.1 Valg av metode.....</b>	<b>12</b>
3.1.1 Kvalitativ metode.....	12
3.1.2 Observasjon .....	12
3.1.3 Informantutvalg.....	14
<b>3.2 Etske hensyn .....</b>	<b>15</b>
<b>3.3 Mulige feilkilder .....</b>	<b>15</b>
<b>3.4 Bearbeiding av observasjoner .....</b>	<b>16</b>
<b>4.0 Resultat og analyse .....</b>	<b>16</b>
<b>4.1 Samlingsstund og lekegrupper med toddlerne .....</b>	<b>16</b>
<b>4.2 Opplevelsesformiddag med førskolegruppe.....</b>	<b>18</b>
<b>5.0 Drøftingsdel.....</b>	<b>19</b>
<b>5.1 Drama med toddlerne .....</b>	<b>19</b>
<b>5.2 Drama med førskolegruppe.....</b>	<b>21</b>
<b>5.3 Ekskludering i dramafaget .....</b>	<b>23</b>

<b>6.0 Avslutning</b> .....	24
<b>Referanseliste</b> .....	26
<b>Vedlegg</b> .....	27

## 1.0 Innledning

### 1.1 Valg av tema

Når jeg skulle skrive bacheloroppgaven skulle både fagområde og tematikk velges. Valget om å skrive bacheloroppgaven i fagområdet drama startet med en personlig interesse og glede for faget. Drama er et begrep som de aller fleste har en tanke om hva innebærer. Noen har jobbet med det, andre har gått på teater eller sett et skuespill. Noen forbinder det med å stå på en scene, eller se en film på tv. Hvordan begrepet tolkes avhenger av hvilke opplevelser og erfaringer man har hatt med drama (Sæbø, 2014, s. 19). Drama inngår i rammeplanens fagområde for kunst, kultur og kreativitet, hvor det blant annet står at faget skal legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). Gjennom erfaringer i både praksis og i arbeid i barnehager opplevde jeg at dramafaget var et fagområde som generelt ble lite snakket om. Det var svært få pedagoger som bevisst tok det i bruk i sine pedagogiske opplegg, og i samtaler med ansatte har jeg gjentatte ganger hørt setningen; «jeg vet ikke hvordan jeg skal jobbe med det».

Som nevnt skulle også en tematikk velges. Inkludering er et stort begrep som brukes mye i barnehagen, og da valget om å skrive om inkludering ble tatt måtte jeg jobbe mye med egen forståelse av begrepet. Jeg tror de fleste sitter igjen med erfaringer om å ikke ha følt seg inkludert, og det er en vond følelse. I denne bacheloroppgaven skulle jeg undersøke inkludering i henhold til dramafaget, hvor mine første tanker var at å jobbe med drama i barnehagen er en god måte å inkludere barna på. Men så enkelt var det visst ikke likevel. For er man ikke bevisst i hvordan man arbeider med drama i barnegrupper, kan barna oppleve ekskludering. Jeg synes den nyanseforskjellen var spennende, og at tematikken åpner opp for bevisstgjøring av inkludering i dramafaget.

### 1.2 Problemstilling og avgrensning

Som nevnt i kapittelet om valg av tema, har jeg erfart at ansatte er usikre på hvordan de skal jobbe med dramafaget i barnehagen. Jeg tenker at dramafaget gir rikelige muligheter til å inkludere barna hvis man er bevisst i sitt bruk av fagområdet. Derfor kom jeg frem til at jeg ønsket å undersøke følgende problemstilling; *Hvordan bruke dramafaget i barnehagen til å inkludere barna i et felleskap?* Jeg tror denne bachelor oppgaven kan være viktig for både meg selv og egen læring, og for barnehager som ønsker å bli inspirert til hvordan man kan ta i bruk faget. Da oppgaven tar for seg hvordan man faktisk kan jobbe med dramafaget, er oppgaven avgrenset til funn fra barnehager som aktivt jobber med dramafaget og barn som er

vant med å ha dramaaktiviteter i sin barnehagehverdag. Dramafaget rommer mange ulike arbeidsmetoder. Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å gå inn på de måtene å bruke dramafaget som gjenspeiler seg i mine funn.

### **1.3 Begrepsavklaring**

I denne bacheloroppgaven bruker jeg noen sentrale begreper i både problemstillingen og videre i oppgaven. For å unngå at meningen bak blir utydelig vil jeg i dette kapitlet forklare begrepets betydning i denne sammenheng for å gi en grunnleggende forståelse.

#### **1.3.1 Toddler**

Toddler er et begrep som betegner de yngste barna i barnehagen, og i denne sammenhengen gjelder det en barnegruppe på 2 år. Hvis man ser på toddler som kroppsubjekt, kan felleskapet hos dem forklares ved at de kobler seg på hverandre (Løkken, 2017, s. 33). De kommuniserer mye gjennom nonverbal kommunikasjon, imiterer hverandre og ifølge Piagets teori er det dominerende lekemønsteret for toddler funksjonslek (Öhman, 2012, s. 50).

#### **1.3.2 Inkludering**

Inkludering er et vidt begrep hvor det handler både om å inkludere noen eller å føle seg inkludert. Og føle seg inkludert er en individuell følelse, dermed kan man aldri fastslå at alle barn til enhver tid er inkludert. I følge store norske leksikon, er begrepet inkludere å ta med som en del av noe eller å regne med (Nilstun, 2020). Inkludering kan ses på som en visjon hvor man hele tiden skal tilrettelegge for at alle barna blir inkludert i barnehagen. Dette kan forstås ved å henvise til Larsen & Slaatten som skriver at ved inkludering får alle barn anledning til å delta, og at ikke bare noen få får delta (Larsen & Slaatten, 2015, s. 278). Videre skriver de at ved å gi barna mulighet til å være en del av noe, bli akseptert og være engasjert sammen med andre, vil det oppleve glede og få erfaringer med inkludering (Larsen & Slaatten, 2015, s. 278).

#### **1.3.3 Felleskap**

I denne sammenhengen menes felleskap som en tilhørighet for barn i barnehagen. I rammeplanen for barnehagen, i forskriften om barnehagens formål og innhold, står det blant annet at barnehagen skal fremme vennskap og felleskap. Videre står det at i barnehagen skal alle barn erfare å være betydningsfulle i et felleskap med positivt samspill med barn og voksne, hvor barnas selvfølelse skal både støttes men også få hjelp til å mestre balansen ved å ivareta egne behov og ta hensyn til andres behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22-23). For å gjøre dette står det videre i rammeplanen at personalet i barnehagen skal bidra til at alle

kan få leke med noen. De skal støtte barna i å se andre synspunkter og sette seg inn i andres følelser, og forebygge mot diskriminering, utestengning, mobbing, krenkelses og uheldige samspillmønstre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23).

#### **1.3.4 Dramatisk lek**

Dramatisk lek er en form for barns lek som har flere andre navn, noen kjenner det som barnas frilek. Men utgangspunktet er det samme. I et dramafaglig perspektiv kan man si at i dramatisk lek er barnet både dramatiker, iscenesetter, forteller, skuespiller og sitt eget publikum (Sæbø, 2014, s. 14). Barna leker fritt uten at en voksen har den overordnede styringen på hva som skal skje. I dramatisk lek er barnet opptatt av leken for lekens skyld, hvor de utforsker og bearbeider inntrykk, opplevelser og erfaringer (Sæbø, 2014, s. 43-44). Begrepet kan forveksles med dramalek, som jeg nå skal forklare.

#### **1.3.5 Dramalek**

Dramalek kan gjøres på mange forskjellige måter, og det finnes ulike navn på de måtene man kan organisere dramalek på. Dramalek vil si at de voksne legger til rette for barns dramatiske lek, hvor de leder et dramaarbeid og har gjerne et bestemt tema (Sæbø, 2014, s. 145).

Eksempel på dramalek er blant annet «stasjonslek» som er skapt av Bjørg Mykle, hvor dramaleken tar utgangspunkt i en fortelling og organiserer fortellingen på ulike lekestasjoner (Sæbø, 2014, s. 145). Et annet eksempel er at man drar det inn i en samlingssituasjon, hvor man gjennom fortelling og improvisasjon presenterer roller, innhold, scenografi, rekvisitter og det som brukes i samlingen (Sæbø, 2014, s. 148-149).

#### **1.3.6 Estetisk opplevelse og estetisk erfaring**

Drama er et estetisk fag da det er sansbart, som vil si at det gir barna mulighet til å både oppleve og uttrykke seg gjennom kropp og stemme ved fysisk handling, verbale og kroppslige følelsesuttrykk og ord (Sæbø, 2014, s. 22). Sæbø beskriver estetisk opplevelse som en estetisk erkjennelsesform hvor følelser og intellektet er refleksjonsmidler mens kropp og stemme er uttrykksmidler (Sæbø, 2014, s. 21). En estetisk opplevelse er noe som griper og berører oss, hvor alle sanser og kompetanser er en del av opplevelsen (Sæbø, 2014, s. 76-77). Den estetiske opplevelsen er en del av det å gjøre seg en estetisk erfaring, hvor det er en handlende og aktiv erfaring som inkluderer både opplevelse *av* og opplevelse *i* det dramatiske spillet (Sæbø, 2014, s. 77). En estetisk erfaring er dermed dypere, hvor de aktivt deltar i opplevelsen og gjør seg en kroppslig erfaring.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Denne bacheloroppgaven er inndelt i seks hovedkapitler. I kapittel 1 er innledning, hvor temaet for oppgaven blir belyst og problemstillingen presentert. I dette kapittelet gir jeg også en begrepsavklaring som er viktig for å gi en grunnleggende forståelse for oppgaven videre. I kapittel 2 er teoridelen, som gir grunnlaget for hvilke teoretiske og faglige perspektiver jeg benytter meg av i oppgaven. Kapittel 3 er metode, hvor jeg redegjør for mine valg omkring måten studiet har blitt gjort på og metodiske valg jeg har tatt. I kapittel 4 er resultat og analysedelen. Her presenteres mine funn fra observasjonene. I kapittel 5 er drøftingsdelen, hvor mine funn blir diskutert i lys av teori og tidligere forskning samt en kritisk refleksjon. I kapittel 6, som er det siste hovedkapittelet, er avslutning. I avslutningen oppsummerer jeg og samler opp hva mine funn kom frem til, og problemstillingen blir besvart.

## 2.0 Teoridel

I dette kapittelet skal jeg presentere teori som er relevant for min oppgave for å belyse min problemstilling. Teoridelen har jeg delt inn i fire delkapitler. Først vil jeg presentere lekens betydning i dramafaget, da leken står sentralt for alt arbeid i barnehagen. Deretter vil jeg presentere Courtneys stadietenkning, for å bruke dette som et verktøy for forståelsen av barns stadie i sin dramatiske utvikling. I det tredje delkapitlet presenterer jeg hvilke kompetanse og tilrettelegging som er viktig for å arbeide med drama i barnehagen. I det fjerde og siste delkapitlet presenterer jeg inkludering og felleskap i dramafaget, som er nøkkelpbegreper i min problemstilling. Dette er for å gi en faglig grunnforståelse for hvordan disse begrepene henger sammen med dramafaget.

### 2.1 Lekens betydning i dramafaget

I rammeplanen for barnehager er leken en grunnleggende basis for barnets utvikling og læring, og samspillet med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring (Sæbø, drama i barnehagen, 2014, s. 14). Barns naturlige evne til å imitere og etterligne med sin leke kompetanse er basis for den dramatiske leken. På lik linje er det også basis for teaterkunsten og dramafaget. Barns dramatiske lek, teaterkunsten og dramafaget kommer fra samme opphav av homo ludens. Homo ludens betyr det lekende mennesket, og indikerer at mennesker er medfødt evnen til å leke (Sæbø, 2014, s. 14).

Lindqvist beskriver det å skape stemning for lek. Man kan lade rommet med magi og poetisk stemning. Hun viser til eksempel når hun framførte den *ville babyreisen*, at etterpå var



rekvisittene hun hadde benyttet seg av tilgjengelig for barna. Da er gjenstandene som ble brukt, ladet med innhold som innbyr barna til lek. Når en forestilling bygges på lekens prinsipper, skaper forestillingen dialog med barna og inspirerer videre til barns dramatisk lek (Moen, 1997, s. 34-37).

Ross sin modell for at dramaarbeidet skal bli en skapende prosess, viser at leken er grunnlaget for skapende aktiviteter, og at dramatisk lek er grunnlaget for barns deltakelse i dramafaglig aktiviteter (Sæbø, 2014, s. 79). En forutsetning for at barnets dramatiske evne skal utvikle seg, er at barnet trenger stimulering gjennom å leke dramatisk lek med andre voksne og barn (Sæbø, 2014, s. 82).

Lindqvist, som tar utgangspunkt i Vygotsky teori om lek, forsket på hvordan de planlagte dramaaktivitetene kan speiles i barnas lek. Hun understreker følgende forutsetninger eller prinsipper for at dramaarbeidet skal bli en skapende prosess og stimulere barnas egen dramatiske lek: Et tema som angår og interesserer barna, en dramatisk tekst, de voksne dramatiserer teksten og spiller teater for barna, en felles lekeverden (Sæbø, 2014, s. 82-83).

## **2.2 Stadietenkning for barns dramatiske utvikling**

Courtney tar utgangspunkt i Piaget (det kognitive), Erikson (det affektive), Kohlberg (det moralske) og Hoffmann (det empatiske/sosiale) og utvikler stadietenkning for barns dramatiske utvikling (Sæbø, 2014, s. 48). Ved bruk av denne stadietenkningen kan pedagogen tilpasse dramaaktiviteten hvor barnet er i sin utvikling. Det ene hovedstadiet er personifiseringsstadiet, og forekommer mellom ti måneder og syv år. Dermed er det dette stadiet som er relevant i barnehagesammenheng. Videre i personifiseringsstadiet er det seks faser. Disse seks fasene blir som et verktøy for pedagogen. Relevant for denne oppgaven vil jeg nevne fire av stadiene; *Symbolisk lek (ett-to år)* – barnet har oppdaget sin personifiseringsevne, gjentar sine som-om-handlinger, utvider sitt repetoar i leken og begynner å utvikle personlig og projisert lek. *Sammenhengende lek (to-tre år)* – klarer etter hvert å leke hele handlingssekvenser, kommenterer sin egen som-om-lek mens den leker, barnets dramatiske lek reflekterer utviklingen av evnen til å oppfatte at noe kan symbolisere noe annet, holde fast ved indre forestillingsbilder av reelle ting og handlinger og en viss evne til å ta ulike roller og bruke leketøy i sin som-om-verden. *Utvidet/meddelende lek (fire-fem år)* – det kommer klart til uttrykk i leken barnets utvidere erfaringer og evner, utvikler sterke fantasiroller ved å bruke stemmeforandring og flere rollemodeller som utgangspunkt for sitt spill, barnet er bevisst på andres roller i leken og dikter gjerne opp eventyr og historier.

*Fleksibel lek (fem-syv år)* – barnets lek blir mer fleksibel, har rike impulser til leken, stort rollerepertoar, begynner å forstå komplekse sosiale situasjoner, skifter lett mellom ulike roller og utvikler realistisk spill med spenningsmomenter (Sæbø, 2014, s. 48-50).

### **2.3 Kompetanse og tilrettelegging**

I henhold til rammeplanens fagområde for kunst, kultur og kreativitet skal dramafaget bidra til å legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). For å arbeide med dette kreves det kompetanse for å sikre kvaliteten av arbeidet.

En rapport utført av Trøndelag Forskning og Utvikling i 2019 viser at barnehager jobber minst med kunst, kultur og kreativitet. Språk, kommunikasjon og tekst og kropp, bevegelse og helse er fagområdene barnehagene jobber mest med. Mens under halvparten av barnehagene jobber med kunst, kultur og kreativitet (Storvik, 2020).

Aspeli skriver at en av utfordringene med å arbeide med barn kan være å skape en felles virkelighet man kan «bevege seg i» sammen. Videre står det at å fortelle er å dele en opplevelse, hvor den som forteller gjør sine erfaringer tilgjengelig for en lytter ved å sette dem i sammenheng. Aspeli beskriver fortellerstunden som en samværsform som tar tid, men som også gir tid (Aspeli, 1996, s. 17). Aspeli beskriver barns oppmerksomhet at om den er der eller ikke, kommer an på hvordan det indre landskapet stemmer med det ytre – barn er oppmerksomme når det er berøringspunkter mellom det indre og ytre landskapet, når det finner følelsesmessige eller forståelsesmessige sammenhenger. Dermed blir oppmerksomheten en «forlengelse» av barnet (Aspeli, 1996, s. 28).

Aspeli bruker begrepet «Mellomrommet». Dette forklarer han ved at pedagogens rolle blir å kunne både bruke egne bidrag og hente barnas bidrag ut av dette rommet i tråd med egen virkelighetsforståelse og virkelighetsopplevelse. Når man tilrettelegger for dette mellomrommet, skapes mulighetene for at ved en fortellerstund eies da ikke fortellingen av den som forteller. Den svever mellom forteller og lytter – pedagogen og barna – i mellomrommet (Aspeli, 1996, s. 33).

For at pedagogen kan stimulere til dramatisk lek i etterkant av et temaarbeid, kan vi se på ulike funksjoner; *Leketilrettelegger* – det fysiske og psykiske miljøet, *lekeplanlegger* – tilrettelegger og planlegger den dramatiske leken uten å selv delta, *lekestarter* – tilrettelegger, planlegger og deltar i starten av den dramatiske leken men trekker seg ut snart som mulig, *lekevedlikeholder* – går inn i leken med en rolle for å unngå lekens oppløsning, *lekehjelper* –

hjelper et barn å delta i den dramatiske leken ved å finne en rolle som passer leketemaet, *lekekonfliktløser* – går inn i leken med en rolle som passer for å løse en konflikt som er ved å ødelegge leken for barna, *lekepartner* – går inn i leken med en rolle som passer fordi ønske om å være med er tilstede for å oppleve den dramatiske lekens egenverdi og muligheter for kommunikasjon og samspill på mange plan (Sæbø, 2014, s. 69-70).

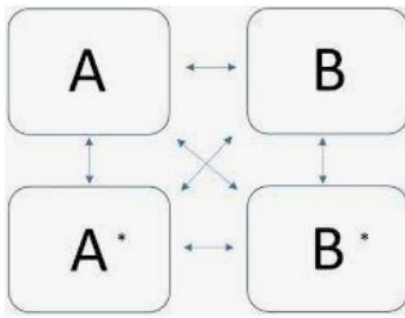
I dramaarbeid i barnehagen, er kompetansen om dramafagets regitekniske innhold viktig å nevne for å forklare bevisstheten rundt den didaktiske planleggingen. I alt dramaarbeid er grunnelementene figur, fabel, rom og tid (Sæbø, 2014, s. 23). For å planlegge og strukturere en dramaaktivitet, tas *dramaturgiske valg* ut ifra de mål man har. Dette innebærer tolkning, fokus, vendepunkt, stil og fortellerform. For å forsterke fiksjonen, bør pedagogen ha bevisste tanker rundt hvilke *dramatiske virkemidler* som tas i bruk. De viktigste dramatiske virkemidlene er konflikt, spenning, kontrast, humor, overraskelse, symboler, ritualer og rytme. De *materielle og tekniske virkemidlene* er man ikke avhengig av å bruke, men kan likevel være nyttige for å forsterke budskapet eller skape en magisk stemning. De materielle og tekniske virkemidlene vil være som rekvisitter, kostymer, lyd, kulisser, sminke og lys (Sæbø, 2014, s. 24-30).

### **2.3 Inkludering og felleskap i dramafaget**

Hvis man ser på mennesket som et sosialt vesen, hvor det utvikles i sosialt samspill med andre mennesker, blir felleskapet i barnehagen en faktor for å utvikle den personlige og sosiale kompetansen for barna. Utviklingen vil dermed være avhengig av kvaliteten på samspillet i dette felleskapet (Sæbø, 2014, s. 88). I samspillet utvikles kompetansen om å samarbeide og ta hensyn til hverandre. I dramafaget er man i samspill med hverandre på et fysisk, intellektuelt eller følelsesmessig plan – og dette forutsetter evnen for å kunne gi og ta, lytte, forhandle, inngå kompromiss, hjelpe og dele (Sæbø, 2014, s. 88).

En måte for barna å ha samspill på er i den estetiske fordobling. Den estetiske fordobling handler om alle de «møter» som finner sted mellom personene, hvor barnas møte fordobles ved at de møtes ved å være seg selv og ved å være seg selv i roller (Sæbø, 2014, s. 36-37). Sæbø bruker en modell for å visualisere dette møtet. A er seg

selv, A\* er person A i rolle. B er seg selv, B\* er person B i rolle.



Den estetiske fordobling (Sæbø, 2014, s. 37).

Hos de yngste barna er det ikke nødvendigvis ord og forståelse som gir et samlingspunkt, men kropp, sanser og erkjennelse (Bruce, 2017, s. 159). Ved å arbeide med dramafaget med de yngste barna i barnehagen, kan dette samlingspunktet dannes fordi teater og drama også er basert på nonverbal sansemessig erkjennelse og kommunikasjon (Bruce, 2017, s. 159).

## 3.0 Metode

### 3.1 Valg av metode

#### 3.1.1 Kvalitativ metode

I undersøkelsen av denne bacheloroppgaven har jeg anvendt en kvalitativ forskningsmetode fremfor en kvantitativ forskningsmetode. Ved bruk av en kvantitativ metode kan man gå mer i bredden ved å innhente lite antall opplysninger om mange undersøkelsesenheter (Dalland, 2021, s. 55). Det er en metode som ved fordel gir målbare data, ved for eksempel å regne ut gjennomsnitt eller prosentdel (Dalland, 2021, s. 54). Ved en kvalitativ metode kan man ikke tallfeste eller måle datainnsamlingen, men metoden brukes til å fange opp mening og opplevelser for å få en bedre forståelse for det man undersøker (Dalland, 2021, s. 54). Ved å anvende en kvalitativ forskningsmetode, betyr det at man går i dybden for å få mye informasjon om få undersøkelsesenheter. Videre får man nærhet til feltet, som vil si at datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med feltet. Dataen som samles inn, tar sikte på å få frem sammenheng og helhet, og få frem det særegne med undersøkelsesenheter (Dalland, 2021, s. 55). En slik metode mente jeg var rett for min oppgave, da jeg fikk ha nærhet til det som skjedde. Dermed fikk jeg mulighet til å gå i dybden av opplevelsen å innhente data som kunne tolkes og besvare min problemstilling.

#### 3.1.2 Observasjon

I denne bacheloroppgave har jeg undersøkt med observasjon som forskningsmetode. Ved å bruke observasjon får jeg innhente data til hva de jeg observerer gjør og ikke hva de sier.

Observasjon gir nemlig mulighet til å se hvordan mennesker handler og samhandler, og hvordan de forholder seg til sitt fysiske miljø (Dalland, 2021, s. 102). Når man observerer er det mange inntrykk og ta innover seg, og man kan ikke observere alt på samme tid. Det beskriver Løkken og Søbstad som å se alt og ingenting (Løkken & Søbstad, 2017, s. 40). Derfor var det viktig for min undersøkelse at jeg tidlig avgrenset hva jeg ville rette søkelyset mot.

### **Strukturert observasjonsmetode**

I arbeidet med å avgrense bestemte jeg meg for at det beste for min undersøkelse ville være å benytte meg av en strukturert observasjonsmetode. Jeg hadde på forhånd avtalt med begge pedagogene når jeg skulle komme og observere og hva jeg skulle observere. En strukturert observasjonsmetode krever detaljert planlegging, og at man bevisst finner en situasjon som er egnet til å svare på problemstillingen (Dalland, 2021, s. 110-111). Da min problemstilling er «hvordan bruke dramafaget i barnehagen til å inkludere barna i et felleskap?» egnet det seg best for oppgaven at jeg observerte en situasjon som ville gi meg datainnsamling på dette. Begge pedagogene jeg skulle få komme og observere, har lang erfaring med dramafeltet i barnehagen og hadde et didaktisk opplegg klart.

### **Deltakende observasjonsmetode**

I forkant av at jeg gikk i barnehager og observerte, hadde jeg lest og funnet mye teori om dramafaget, slik at jeg var forberedt med en faglig forståelse som er viktig for å kvalitetssikre observasjonene. Jeg hadde på forhånd planlagt at jeg skulle være deltakende i mine observasjoner. Deltakende observasjon er en forskningsmetode som innebærer at man deltar på det man observerer (Dalland, 2021, s. 103). I hvor stor grad man deltar varierer. Da jeg skulle observere to forskjellige grupper, hvor begge gruppene hadde et ferdig didaktisk opplegg for dramaaktivitetene, satt jeg sammen med barna og hadde en funksjon som en av deltakeren for aktiviteten og ikke pedagogens rolle som holdt aktiviteten. Jeg tenkte det var minst forstyrrende for barna at jeg var en del av det, og ikke en passiv tilskuer på sidelinjen. I tillegg tror jeg at ved å være deltakende observatør egnet seg best da jeg det jeg skulle observere er et estetisk fag, hvor det å være en del av det gir meg tilgangen til den estiske opplevelsen.

I den første observasjonen, skulle jeg få komme i en barnehage på en avdeling hvor en pedagog skulle holde samlingsstund og lekegruppe for 2 åringer. Det var viktig for meg å vise trygghet og inntone meg deretter på barna slik at de ikke opplevde det som skummelt å ha meg med som deltakende observatør. Jeg kom inn på avdelingen før samlingsstunden, hvor

barna lekte fritt rundt på avdelingen. Jeg satt meg ned på gulvet med dem og fikk hilse på dem, vise nysgjerrighet for lekene de hadde og fortelle hvem jeg var. Etter en liten stund hvor jeg hadde lekt sammen med dem på gulvet, satte pedagogen i gang samlingsstund som hun holdt mens jeg satt sammen med barna og ble med på opplevelsen av samlingsstunden. Jeg viste begeistring sammen med barna underveis, og både i blick og kroppsspråk var tilstedeværende og engasjerende i det som foregikk. Pedagogen fortalte eventyr og hadde konkreter med, og som deltakende observatør fikk jeg observere både hva pedagogen gjorde og hvordan barna responderte. Etter samlingsstunden ble barna delt opp hvor jeg ble igjen på avdelingen sammen med pedagogen og to barn, hvor de skulle ha en lekegruppe og pedagogen hadde stasjonslek med barna.

I den andre observasjonen skulle jeg få komme i en barnehage hvor en pedagog skulle ha en opplevelsesformiddag sammen med en førskolegruppe, som var de eldste barna fra ulike avdelinger samlet som en gruppe. Jeg kom til rommet de skulle være i før barna, så når de kom inn i rommet fikk jeg presentere meg selv og hvorfor jeg var der. Med de eldste barna kunne vi ha mer dialog omkring min tilstedeværelse der, og de fikk fortelle om seg selv og hva de likte å gjøre. Det var også viktig for meg i denne observasjonen å vise trygghet for dem slik at de ikke ble negativt forstyrret av at jeg var deltakende observatør. I denne observasjonen satt barna på stoler i en halvsirkel, mens pedagogen som holdt dramaaktivitetene satt på gulvet foran dem. Jeg satt på en av stolene i halvsirkelen sammen med barna, og jeg fikk dermed observere hva pedagogen gjorde og hvordan barna responderte. Den siste aktiviteten pedagogen holdt skulle barna ligge på gulvet under en fallskjerm, og jeg bidro i denne aktiviteten til å holde fallskjermen og bevege den over barna.

### **3.1.3 Informantutvalg**

For å finne barnehager jeg kunne observere i, tok jeg kontakt med mange barnehager hvor jeg presenterte min problemstilling, hva jeg ønsket å skrive oppgave om og mine tanker omkring dramafaget og inkludering. Dette var for å gi både trygghet og tillit til hvem jeg var og hvilke intensjoner jeg hadde med mine observasjoner. Det opplevdes som vanskelig å finne barnehager som takket ja. Mye av responsen var at de ikke hadde kapasitet til å få besøk av flere studenter, mye sykefravær eller at de ikke følte de hadde nok dramaaktiviteter for meg å observere. Til slutt fikk jeg invitasjon av to pedagoger på mail fra ulike barnehager som ville la meg få komme og observere. Begge pedagogene hadde lang erfaring med å arbeide med drama i barnehagen. Jeg kjente hverken til pedagogene eller barnehagene fra før av. Jeg avtalte tidspunkt for når jeg skulle komme og observere, slik at det ble når de skulle holde

dramaaktiviteter sammen med barna. Dette var for å følge den strukturerte observasjonsmetoden.

### **3.2 Etiske hensyn**

Når man skal observere andre mennesker, er det flere etiske hensyn som må tas. Det er viktig at de som skal observeres, har en forståelse for hva det vil si å bli observert, og hvilke hensikter observatøren har (Dalland, 2021, s. 126). Da jeg på forhånd hadde sendt ut informasjon om min problemstilling og hva jeg ønsket å få observere var det pedagogene som selv takket ja og inviterte meg til å få komme og observere. De to pedagogene som skulle holde dramaaktivitetene jeg skulle observere, skrev under på en samtykkeerklæring jeg benyttet meg av utarbeidet av Filorium. Dette for å sikre at de hadde fritt og informert samtykke. Dette gjelder ikke for barna, da de ikke kan ta en informert og frivillig beslutning om de vil delta i studiet. Deres pedagogiske leder tok samtykket og skrev under på deres vegne. Derfor var det blant annet viktig å holde konfidensialitet i observasjonene. Jeg anonymiserte både pedagogene og barna for å ta hensyn til personvern. Taushetsplikt skal ikke bare overholdes til de jeg observerte, men hele barnehagen. Når man er og observerer i et miljø eller institusjon, får man ofte mer informasjon enn man hadde beregnet ofte bare ved å være der (Dalland, 2021, s. 126). Det var derfor viktig for meg å overholde dette både for å ikke gjøre et tillitsbrudd eller bryte personvernet for ansatte og barn i barnehagen.

### **3.3 Mulige feilkilder**

I bacheloroppgaven skal forskningsmetoden jeg har valgt gi en troverdig kunnskap som kan forklares ved at kravene til validitet og reliabilitet skal være oppfylt (Dalland, 2021, s. 43). Validitet er at tematikken og det jeg observerer er relevant for problemstillingen, og reliabilitet er at jeg utfører observasjonene korrekt og angir eventuelle feilkilder slik at oppgaven blir pålitelig (Dalland, 2021, s. 43).

Som observatør er jeg en mulig feilkilde, da observatøren ikke er et nøytralt registreringsapparat, men påvirkes av egne erfaringer (Dalland, 2021, s. 109). En annen feilkilde er også de jeg observerer. Pedagogene og barna kan bli påvirket av min tilstedeværelse. Barna kan oppføre seg annerledes enn hva de vanligvis ville gjort, og pedagogene kan med bevisstheten om at de blir observert fokusere ekstra på inkludering og ha et mer planlagt og detaljert opplegg i drama enn hva de vanligvis pleier. Siden jeg hadde ingen kjennskap til pedagogene eller barna jeg observerte fra før av, er førsteinntrykk også en mulig feilkilde. Dette fordi man hefter seg ved det første inntrykket av en person, og er dette sterkt

nok kan man holde fast med førsteinntrykket selv om nærmere kontakt gir grunnlag for å endre oppfatning (Løkken & Søbstad, 2017, s. 60). Haloeffekten er en tendens til å bedømme egenskapen til en person ut ifra at man har et godt inntrykk og dermed lettere bedømmer alt som bra selv om personen har svake punkter (Løkken & Søbstad, 2017, s. 60). Dette er en mulig feilkilde da jeg visste om den høye kompetansen pedagogene hadde i fagområdet.

### **3.4 Bearbeiding av observasjoner**

Observasjon som metode krever at man lagrer det man observerer. Derfor skrev jeg direkte etter hver observasjon ned alt jeg hadde sett og opplevd i en notatblokk jeg hadde med. Jeg skrev det som praksisfortellinger, og hadde som mål med notatene å skrive det så levende som mulig for at notatene skulle gjenspeile det jeg hadde opplevd som observatør. Det var viktig for kvaliteten av observasjonene at jeg skrev ned det jeg hadde sett og hørt, uten for mye påvirkning av egne følelser og inntrykk. Det jeg satt med da var råmaterialet, som skulle bli brukt til å strukturere oppgaven videre om hvilke funn jeg hadde. I Dalland beskrives det å ordne datainnsamlingen av to grunner; den første er at observasjonene jeg har gjort må sorteres og settes sammen slik at de kan besvare problemstillingen, og den andre er at observasjonene må vurderes kritisk om hvilke relevans de har for problemstillingen og om feilkilder (Dalland, 2021, s. 221).

## **4.0 Resultat og analyse**

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene av analysen fra mine observasjoner. Da mine funn er fra to ulike aldersgrupper, blir de presentert i hvert sitt delkapittel.

### **4.1 Samlingsstund og lekegrupper med toddlerne**

Pedagogen holder samlingsstund på gulvet sammen med syv toddlerne. Pedagogen bruker fortellingen om geitekillingen som sentrum for samlingsstunden, og benytter seg av ulike rekvisitter for å symbolisere og visualisere fortellingen. Blant annet tøyestykker i ulike farger som hun forteller er gress og vann. Pedagogen har en eske som inneholder konkreter av dyrene i fortellingen. Hun rister forsiktig på esken og undre seg høyt «er det noen inni esken?» Pedagogen strekker esken mot barna, og lar ett og ett barn banke forsiktig på esken. Når pedagogen undrer igjen «Er det noen hjemme i esken? Tror dere de vil komme på besøk til oss?» Svarer flere av barna høyt ja, noen lager hylende lyder, andre klapper i hendene. Pedagogen responderer «Dere må hjelpe meg å rope at de må komme. 1,2,3 – de må komme!» Barna roper etter «må komme!». Når pedagogen åpner esken senker hun stemmen sin og



barna blir stille og konsentrert. Hun bruker god tid på å ta et og et dyr opp fra esken, barna får hilse på dyrene ved å ta på dem og hvert dyr får egen stemme som hilser tilbake på barna. Pedagogen bruker mye endring av stemmebruk og store tydelige kroppsbevegelser.

Når pedagogen forteller om geitekillingen som vil telle de andre dyrene, men at de responderer med sinte følelser, spør pedagogen barna «kan dere bli sinte?» Sammen med barna endrer de både kroppsspråk og lyder for å demonstrere seg selv sint. Videre spør pedagogen «Kan dere bli redde?» og igjen viser barna sammen med pedagogen kroppsspråk og lyder som om man er redde. Det er mye latter underveis. Barna er ikke passive tilskuere, men en del av fortellingen og får gå inn i de ulike følelsene dyrene viser i fortellingen. Videre undrer pedagogen mens hun beveger på dyrene hun snakker om, om dyrene kan være venner. Så spør hun «Er dere på venner?» og ser opp på barna. Barna svarer ivrig ja, og får reise seg opp og holde i hender mens de synger en vennsang. Etter sangen får barna si farvel til alle dyrene som en og en blir lagt opp i esken igjen.

Videre blir barna delt opp i lekegrupper. Gruppen jeg observerte besto av to barn sammen med pedagogen som har laget fire lekestasjoner. Lekestasjonene er en buss satt sammen av stoler i rekke, bondegård med noen av dyrene fra fortellingen om geitekillingen, et vann med resten av dyrene fra fortellingen om geitekillingen og en madrass med tepper på.

Pedagogen starter leken med at hun sammen med barna skal ta bussen fra barnehagen. På bussen kjøper de billett og tar på setebeltet. Videre beveger de seg sammen gjennom de ulike stasjonene, hvor de både leker de er på en bondegård, drar dyrene med seg og besøker andre dyr, ordner mat og vann til dyrene. Pedagogen leker sammen med barna og bruker både kroppen, stemmen og undring for å kommunisere. Under leken sier et barn «Dyrene er trøtte må sove». Sammen beveger de seg mot den siste stasjonen som er en madrass med tepper. Der legger de dyrene til å sove. Flere ganger beveger de seg sammen fra stasjon til stasjon, og barna endrer både kroppsspråk og stemmebruk ut ifra hvilke følelser dyrene har. Er de tørste senker de stemmen, lager litt pipelyd og former en trist mimikk. Når dyrene får vann viser de glede ved å smile, lager en mildere stemme og sier «nam, nam». De to barna fordeler seg etter hvert på hver sine stasjoner, og møtes ved å besøke hverandre både med og uten dyrene. Pedagogen tar mindre initiativ i leken etter hvert, men responderer og blir med på det barna tar initiativ til. Leken avsluttes ved at de sammen med pedagogen skal ta bussen igjen tilbake til barnehagen.

## 4.2 Opplevelsesformiddag med førskolegruppe

Pedagogen har 11 barn som er 5 år fra ulike avdelinger samlet som en førskolegruppe. De er i et rom hvor hun holder en opplevelsesformiddag, da hun arrangerer ulike dramaaktiviteter. Formiddagen starter med at barna sitter på røde stoler i en halvsirkel mens pedagogen slukker taklysene, snakker med hviskestemme om mørket i dialog med barna. Pedagogen finner frem lyselementer; en discokule dekket av gjennomsiktige slør i en kurv. Rommet lyses opp i ulike farger. Pedagogen forteller at det bor en i kurven som vil besøke dem. Pedagogen snakker med lav, nesten hviskende stemme. Barna er helt stille og har store øyne rettet mot kurven. Opp fra kurven tar pedagogen opp en flamingodukke som henger i strenger slik at pedagogen kan bevege den. Hun spiller fra en høyttaler sangen «phantom of the opera», og sammen med flamingodukken blir barna invitert opp for å bevege seg etter musikken. To av barna reiser seg ikke opp, resten står oppe og danser og nærmest flyter med musikken. Pedagogen beveger flamingodukken rundt i rommet og bort til et og et barn. Barna får ta og hilse på flamingoen, og danse inntil den. Barna som sitter på stolene får også hilse likt som de som står. Pedagogen bruker like mye tid mot alle barna, uavhengig om de står og danser eller sitter.

I en glidende overgang får barna sette seg, sier farvel til flamingoen som danser ned i kurven. Mens pedagogen slukker discokulen, og tar på taklysene igjen, holder hun dialogen med barna om hva de tenkte om dansen og hva som skjedde. Så setter pedagogen seg ned foran dem og finner frem tre dukker de har laget sammen med barna. Pedagogen holder et dukketeater, med tydelig stemmeskiftet ut ifra hvilken av dukkene som snakker. Barna bidrar til lydeffekter i historien ved at pedagogen sier «Nå blåser det, kan alle hjelpe å blåse!» så blåser barna ivrig og bruker store krefter for å blåse masse. Videre blir det mer og mer storm i fortellingen. Da spør pedagogen om de kan lage masse storm lyder, og barna både tramper, klapper og blåser, bruker hele kroppen på å lage masse lyder til stormen de er i. Når fortellingen er over finner pedagogen frem ulike konkreter til ny fortelling. Hun har en dialog med barna hva alt skal være. Hun finner frem et blått tøyestykke og snakker om at det er isen og hvor de kan legge den. Videre finner hun frem dyr, en skinnvott, snø og forteller eventyret om skinnvotten i samspill med barna. De får kjenne på votten, hilse på dyrene og hjelpe til med lydeffekter også i denne fortellingen. Når fortellingen er over lar pedagogen konkretene bli værende på gulvet, og barna får sette seg ned og fortsette fortellingen i egen lek. Pedagogen trekker seg ut og lar barna leke fritt i egen dramatisk lek.

Senere på formiddagen avsluttes førskolegruppen ved at de får legge seg på gulvet med hodene vendt mot hverandre i en sirkel. Mens pedagogen slukker lysene i rommet, finner

frem discokulen, tar på musikk av hvallyder, snakker hun om havet og starter rolig å fortelle om at de skal ned i havet på en reise. Så finner hun frem en «fallskjerm» som hun ved hjelp av meg og en annen holder over barna. Den beveges flytende i harmoni med musikken og lyseffekten. Pedagogen forteller om havet, dyrene der og om at vi skal ned til hvalene. Hun spør barna «Kjenner dere det? At dere kan puste under vann? Prøv å pust. Vi er under vann. Vi puser under vann». Noen av barna gjesper høyt og andre tar armene mot fallskjermen. Noen lukker øynene sine, mens andre snur seg mot hverandre og ser inn i øynene på hverandre. Barna ligger tett inntil hverandre og lytter til eventyret pedagogen forteller. Når eventyret er over avslutter pedagogen rolig musikken, fjerner fallskjermen, tar av discokulen og barna får reise seg for nå er de tilbake på land igjen.

## 5.0 Drøftingsdel

I dette kapittelet vil jeg ta for meg funnene fra analysedelen og drøfte dem i lys av teori og tidligere forskning. Da mine funn er fra toddlere og førskolegruppe, vil jeg se på dramafaget både hos de yngste og hos de eldste barna i barnehagen. Deretter vil jeg ha en diskusjon med kritisk tenkning, som omhandler ekskludering ved dramafaget.

I barnehagen er lek en av de mest organiske delene av hverdagen. Jo mer jeg utviklet min faglige kompetanse i dramafaget, desto mer forståelse fikk jeg for hvordan dramafaget bidrar til å utvikle barns dramatiske lek, som igjen gir verktøy de trenger for å fungere i et felleskap. Ut ifra perspektivet om homo ludens, det lekende mennesket, er vi medfødt evnen til å leke. Barn har en naturlig evne til å imitere og etterligne, og den dramatiske leken blir en naturlig del av barns utvikling. På lik linje er den dramatiske leken en naturlig del av dramafaget, som også stammer fra homo ludens (Sæbø, 2014, s. 14). Dette gjorde meg også mer bevisst på pedagogens rolle. For å tilrettelegge til barns utvikling i dramafaget, tenker jeg at dramafaget må bli en del av barnehagehverdagen slik at barna får oppleve, utforske og utvikle seg over tid.

### 5.1 Drama med toddlerne

Som funnene mine viser fra observasjonen om toddlerne, bruker pedagogen drama som en del av hverdagen ved å ha det i samlingsstund og lekegrupper. Hun er bevisst sin kroppslige inntoning, stemmebruk og estetisk innstilling ved å skape det Aspeli kaller «mellomrommet» (Aspeli, 1996, s. 33). Barna er ikke passive tilskuere, men blir en del av en estetisk opplevelse hvor samspillet med hverandre og pedagogen står i sentrum. Når man arbeider med toddlere,

er det ikke nødvendigvis ord som skaper et samlingspunkt, men kropp, sanser og erkjennelse. Da drama og teater også er basert på nonverbal sansemessig erkjennelse og kommunikasjon, kan man se på dramafaget med de yngste som en måte å snakke felles språk på (Bruce, 2017, s. 159). På den ene siden, brukes fortellingen om geitekillingen som et utgangspunkt for samlingen. For at dette skal være både trygt og forutsigbart for barna, er det viktig at fortellingen arbeides med over en lengre periode. På den andre siden, bør ikke pedagogen være låst fast til at ordene i seg selv er hovedfokuset. Men at fortellingen blir som et samlingspunkt hvor det også gir rom for den spontane biten. Man vet ikke på forhånd hva slags respons og initiativ man får fra barna, og for å skape et godt samspill er det viktig å ta imot disse. Derfor tror jeg i den didaktiske planleggingen at rommet for spontane innspill underveis er viktig.

Pedagogen holder leken sentralt under hele samlingen. Dette viser til Ross sin modell for at dramarbeidet skal bli en skapende prosess, må leken stå sentralt. Dramatisk lek er grunnlaget for barns deltakelse i den dramafaglige aktiviteten, og pedagogen går inn i leken ved å gjøre dyrene levende (Sæbø, 2014, s. 79). Her vil jeg påstå pedagogens rolle er avgjørende for kvaliteten av samlingen. Kompetansenivået som trengs for å lage en god didaktisk plan, er en viktig forutsetning for å arbeide bevisst rundt de målene man har. For at samlingen blir en skapende prosess som stimulerer barnas dramatiske lek, vil jeg henvise til Lindqvist sine prinsipper. Det første prinsippet er at temaet må angå og interessere barna. Toddlerne viser til stor interesse for dyr og er leker de bruker mye. Videre er prinsippet at det må være en dramatisk tekst, som de voksne dramatiserer for barna. Ved å bruke fortellingen om geitekillingen, har pedagogen et grunnlag for det hun gjør – men at hun ved å dramatisere og tilpasse det barnas stadie viser til en bevissthet rundt at man kan arbeide med teksten på mange ulike måter. Det siste prinsippet er at det skal skapes en felles lekeverden. Her tenker jeg gjentakelse er viktig. De må få felles erfaringer i leken. En god måte er å arbeide med et bestemt tema over en lengre periode. Her er geitekillingen et godt eksempel, hvor en felles lekeverden kan skapes over tid (Sæbø, 2014, s. 82-83).

Dramaarbeid i barnehagen er blant annet å skape estetiske opplevelser. For at den estetiske opplevelsen kan bli dypere, nemlig en estetisk erfaring, er det viktig at barna får leke seg gjennom erfaringer. Barn trenger nemlig stimulering gjennom å leke dramatisk lek med andre voksne og barn for å utvikle sin dramatiske evne (Sæbø, 2014, s. 82). Hvis man ser på samlingsstunden med toddlerne som den estetiske opplevelsen, kan man si at for å gjøre den opplevelsen dypere og la de få erfare opplevelsen, setter pedagogen opp lekegrupper med

«stasjonslek» etterpå. Her tenker jeg en viktig faktor, særlig når man arbeider med de yngste i barnehagen, at man både er varsom og bevisst hvor de er i sin utvikling. Ta det i et rolig tempo hvor man får tiden til å utforske ting lenge. Toddlerne beveger seg mellom de to første fasene i personifiseringsstadiet; symbolsk lek og sammenhengende lek (Sæbø, 2014, s. 48). Dette tar pedagogen høyde for ved å legge opp til dramalek som stimulerer barns lekekompetanse. Barna har oppdaget sin personifiseringsevne ved at de gjentar sine som-om-handlinger, utvider repertoaret i leken ved å utforske de ulike stasjonene og samtidig blir leken mer og mer sammenhengende. Handlingssekvensene begynner å bli lengre, og for å stimulere barns utvikling av lekestadier benytter pedagogen seg av ulike funksjoner for å stimulere til dramatisk lek. Hun benytter seg både av å være lekehjelper og lekevedlikeholder. Først setter hun i gang stasjonslek og går inn i leken med roller og deler ut roller til barna. Når leken utvikler seg holder hun egen rolle for å unngå lekens oppløsning men lar barna utforske egne roller selv. (Sæbø, 2014, s. 69).

Ved å dele barna opp i lekegrupper, kan man arbeide i smågrupper hvor man er tettere på og kan veilede barna i sin utvikling. Jeg tenker spesielt hos de yngste i barnehagen er slike små, intime samspill veldig viktig for å utvikle deres lekekompetanse og evner de trenger som verktøy, for å fungere i felleskapet. Barna utvikles i et sosialt samspill, og i dramafaget er man i samspill på et fysisk, intellektuelt eller følelsesmessig plan, som forutsetter evnen for å kunne gi og ta, lytte, forhandle, inngå kompromiss, hjelpe og dele (Sæbø, 2014, s. 88).

## **5.2 Drama med førskolegruppe**

Når man skal arbeide med drama hos de eldste barna i barnehagen, kan man gå mer inn i den verbale dialogen, og diskutere underveis av opplegget sammen med barna. Funnene fra observasjonen om førskolegruppen, viser at pedagogen er bevisst rundt det regitekniske innholdet og har hele tidene en åpen dialog med barna om hva hun finner frem av utstyr. Ved å ha en bevissthet rundt dette innholdet, innebærer det dramaturgiske valg ut ifra målene, hvilke dramatiske virkemidler som skal brukes for innholdet, og om materielle og tekniske virkemidler skal benyttes for å forsterke stemningen og budskapet (Sæbø, 2014, s. 24-30). Ved bruk av ulike lys, lyd og rekvisitter kan man både forsterke budskapet, samt påvirke stemningen i rommet.

Ved å holde en hel formiddag med ulike dramaaktiviteter, bruker pedagogen dramafaget for å henholde seg til rammeplanen. For det første så brukes dramafaget som en del av grunnlaget for tilhørighet for dem som førskolegruppe, og for det andre så brukes dramafaget til at barna

skal i et samspill også utvikles individuelt og oppleve eget skapende arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). En viktig faktor her er at barna har fått mange erfaringer gjennom sine år i barnehagen, og nå sitter med så mye erfaring og trygghet at de kan gjøre så mange aktiviteter uten at det blir for mye. Her vil jeg også trekke frem Ross sin modell hvor leken står sentralt. Pedagogen nærmest leker seg gjennom formiddagen sammen med barna, og sammen går de inn i et univers hvor ulike roller og fortellinger er. Dramaarbeidet blir en skapende prosess, ved at leken står sentralt og dermed får barna grunnlaget de trenger for å delta i dramafaglige aktiviteten (Sæbø, 2014, s. 79).

Funnene mine viser at barna får delta både ved valg av rekvisitter, lage lydeffekter, innta roller og fysisk og emosjonelt være en del av fortellingen. Førskolegruppen beveger seg mellom utvidet/meddlende lek og fleksibel lek. Ikke får de bare presentert fantasiroller, de får bli en del av de. I utvidet lek er barnet nemlig bevisst andres roller i leken, og kan gjerne bidra til å dikte underveis i fortellingen (Sæbø, 2014, s. 49). Videre i fleksibel lek, som navnet tilsier, blir barnets lek mer fleksibelt hvor de har rike impulser og stort rollerepetoar (Sæbø, 2014, s. 50). På den ene siden er det viktig å gjøre innholdet i dramaaktivitetene spennende ved å skape stemningen om at alt er mulig i som-om-verdenen, og la barna få improvisere underveis. På den andre siden er det likevel viktig å ha noen overordnede rammer, gjerne bestemte tematikker eller rekvisitter barna kjenner til. Gjentakelser er nemlig også viktig hos de eldste barna i barnehagen. Dette tenker jeg skaper en trygghet for dem til å aktivt delta, og at de også får tiden til å få utforske og utvikle seg over tid.

I funnene fra førskolegruppen, tilrettelegger pedagogen for barnas mulighet for estetisk erfaring ved at de er både kroppslige og følelsesmessige delaktige. På den ene siden lar pedagogen de både danse og bevege seg etter sangen «phantom of the opera», men på den andre siden legger hun også opp til at når de ligger under «fallskjermen» reiser de ned i havet selv om kroppen er helt stille. For å prosessere opplevelsene får barna gjøre det gjennom den dramatiske leken, etter fortellingen om skinnvotten hvor rekvisittene er tilgjengelig på gulvet. Lindqvist beskriver dette som å skape stemning for lek. Pedagogen har da ladet rommet med magi og poetisk stemning, samt rekvisittene er ladet med innhold som innbyr barna til lek (Moen, 1997, s. 34-37). Jeg tenker når pedagogen har lagt slike rammer for leken, skapes det gode muligheter for å leke med hverandre og få felles erfaringer. Også her tror jeg en viktig faktor er gjentakelsen av det. Som førskolegruppe fra forskjellige avdelinger kan de være sårbare både ved at de ikke har hver dag sammen, og at de snart skal avslutte tiden i barnehagen og begå seg på et nytt kapittel i skoleveien. Jeg tror ikke erfaringene blir like gode

for barna hvis man hadde arrangert mange ulike dramaaktiviteter på en dag uten at de over tid har fått samlet seg et repertoar av erfaringer. Dette fordi når man arbeider med drama i barnehagen er det ikke bare selve opplevelsen som gir noe, men hele erfaringen og muligheten for å videre utvikle seg. Det er nemlig en av utfordringene når man arbeider med barn, og skape denne felles virkeligheten man kan «bevege seg i» sammen. Jeg henviser til Aspeli som skriver blant annet om det å ta seg tid. Når man som pedagog forteller, deler man en opplevelse. Erfaringene blir tilgjengelig for barna, som må få sette dem i sammenheng. Han beskriver fortellerstund som en samværsform som tar tid, men som også gir tid (Aspeli, 1996, s. 17). Jeg tenker dette støtter godt opp mot mine funn som viser hvor mye tid pedagogen bruker på å fortelle sammen med barna, for å nemlig skape dette universet hvor de kan bevege seg sammen i.

### **5.3 Ekskludering i dramafaget**

Med fare for å konkludere med at dramafaget gir inkludering, er det viktig å reflektere rundt hva som skaper inkludering. Dermed på lik linje, hva er det som da skaper ekskludering?

For å belyse dette vil jeg trekke frem et eksempel fra mine funn, når pedagogen har på sangen «phantom of the opera» med førskolegruppen og barna blir invitert til å danse sammen med flamingodukken. De fleste barna reiste seg opp og danset nærmest umiddelbart, og viste glede ved å få danse sammen med hverandre. Likevel var det to barn som ble sittende. Dette var et funn jeg synes var så relevant at jeg ønsker å gå litt i dybden på det, og da spesielt pedagogens rolle her.

Jeg tror mye av faren ved å ha dramaaktiviteter kan være at man legger en slags føring for hvilken respons man forventer av barna. At alle barn er ulike med forskjellige utgangspunkt er lett å si. Men i praksis vil dette da bety å gi rom og aksept for at barn dermed vil utfolde seg ulikt i sine erfaringer. Hvis pedagogen hadde forventet at alle barn skulle stå og danse, kunne dette skapt en ubehagelig opplevelse for barna som satt og de kunne fått en negativ erfaring med at deres grenser ble trådd over. Jeg tenker det er utrolig viktig å være varsom når man arbeider med barn, og tydelig vise at alle er inkludert. Pedagogen gir like mye kontakt til de sittende barna som de dansende, og når hun går rundt med flamingodukken som skal hilse på og danse med barna, synes jeg dette symboliserte inkludering på en fin måte; flamingodukken var like interessert i å hilse på alle barna, uansett om de satt eller danset. De var alle invitert inn i det magiske universet. Jeg tenker med slike bevisste holdninger og valg i sitt

dramafaglige arbeid, kan det bidra til at barna som satt en dag reiser seg opp og danser med glede.

Jeg tror kompetansenivået i dramafaget er en viktig faktor for ekskludering. Hvis man ikke har den faglige kompetansen som trengs, kan man på den ene siden ikke ha de nødvendige verktøyene for å lage didaktiske opplegg som inkluderer alle barna. På den andre siden kan mangelen på kompetansen bidra til at man arbeider lite med fagområdet, og barna rett og slett ekskluderes fra dramatisk utvikling. Når jeg leste at ifølge Trøndelag Forskning og Utvikling er dramafaget et av de fagområdene som arbeides minst med i barnehagen, tenkte jeg at dette samsvarte med mine egne erfaringer i barnehagen. I avisartikkelen står det at en mulig forklaring er at fagområdet blir sett på som mindre viktig i forhold til andre fagområder, og dermed mindre prioritert (Storvik, 2020). Når man prioriterer det mindre, tror jeg det dermed resulterer i usikkerhet rundt fagområdet fordi man får for lite erfaringer med det – fordi øvelse gjør mester.

## 6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg tatt for meg følgende problemstilling; Hvordan bruke dramafaget i barnehagen til å inkludere barna i et felleskap? Mine funn viser til eksempler på hvordan man kan ta i bruk faget, og hvilke muligheter det gir til gode samspill mellom barna og pedagogen som kan skape et godt felleskap over tid. Etter å ha analysert mine funn og drøftet dem i lys av teori og tidligere forskning, mener jeg at hvis dramafaget skal bidra til inkludering i et felleskap, må fagområdet prioriteres i barnehagehverdagen. Det må gis tid og rom til utvikling, samt barna må oppleve trygghet til hverandre og seg selv i opplevelsen. Pedagogens rolle er avgjørende. Den faglige kompetansen må brukes til å lage gode didaktiske planer slik at alle barna får mulighet til deltakelse. I tillegg må kompetansen brukes til å kunne ta imot barnas spontane innspill og initiativ, slik at det gode samspillet skapes og at barna blir inkludert.

Hvis man skulle forsket videre på mine funn, tror jeg det hadde vært interessant og sett på barnegrupper som for eksempel sliter med ekskludering. Man kunne sett på nåværende kompetanse nivå i dramafaget på avdelingen, og arbeidet med å utvikle dette og hvordan de ansatte kan bruke fagområdet til å danne et godt felleskap over tid. Det hadde også vært interessant å sett på hvordan kompetansen kan utvikles til alle pedagogiske medarbeidere, slik



at hele avdelingen får et eierskap til dramafaget som en del av det daglige pedagogiske opplegget.

## Referanseliste

- Aspeli, W. (1996). *Fortell! Fortell! Fortelling som drivkraft i lek og samspill*. Pedagogisk Forum.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Larsen, A, K., Slåtten, M., V. (2015). *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for barnehagelærere*. (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2017). Toddleren som kroppsobjekt. I Haugen, S., Løkken, G., Røthle, M. (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (2.utg.). Cappelen Damm.
- Løkken, G., Søbstad, F. (2017). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Moen, S. (1997). *Lekens muligheter*. Gyldendal.
- Nilstun, C. (2020, 28 juni). Inkludere. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/inkludere>
- Storvik, L., F. (2020, 22 oktober). Barnehagene jobber minst med kunst og kultur: - blir kanskje sett på som mindre viktig. *Utdanningsnytt*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/barnehageforskning-barnehagepedagogikk-dmmh/barnehagene-jobber-minst-med-kunst-og-kultur--blir-kanskje-sett-pa-som-mindre-viktig/255463>
- Sæbø, B., A. (2014). *Drama i barnehagen* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*.

## **Vedlegg**

Som vedlegg legger jeg ved samtykkeskjemaet som ble sendt ut til barnehagene i forbindelse med mine observasjoner.

## **Vil du delta i**

### **Forskningsprosjektet *Hverdagspraksiser?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å involvere barnehagelærerstudenter i forskning som bidrar til mer kunnskap om hverdagspraksiser som fremmer lek, kommunikasjon og tilhørighet i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Gjennom Hverdagspraksiser skal barnehagelærerstudentenes Bacheloroppgaver knyttes til forskning som skjer ved Universitetet i Stavanger ved Institutt for barnehagelærerutdanningen, og det nasjonale barnehageforskningscenteret FILIORUM<sup>1</sup> finansiert av Norges Forskningsråd. Det overordnede målet for alle Bacheloroppgavene er å få mer kunnskap om hverdagspraksiser i barnehagen innenfor temaene: digital kompetanse, lek, tilhørighet/mangfold, kreativitet, bærekraft og ledelse. Problemstillingene vil variere innen rammen av de tematiske områdene.

Studentenes Bachelorsoppgaver tilsvarer 15 studiepoeng (1/4 studieår) og datagrunnlaget de bygger oppgavene sine på er korte observasjoner i barnehagen, intervjuer, eller spørreskjema. Dataene som samles inn skal i første rekke brukes til studentenes Bacheloroppgaver, men vi vil også i dette brevet spørre om lov til å bruke dataene videre i forskning i FILIORUM – Senter for barnehageforskning.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger (UiS) ved Institutt for barnehagelærerutdanning og FILIORUM – Senter for barnehageforskning er ansvarlige for prosjektet. Samarbeidspartnere er barnehageeiere i Rogaland som har kommet med ønsker om tema de vil ha belyst gjennom studentenes Bacheloroppgaver.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du arbeider i en barnehage eid av en av våre samarbeidspartnere i prosjektet. Barnehageeier har valgt ut barnehagen du arbeider i til å være med i prosjektet. Spørsmål om deltakelse sendes til alle ansatte i denne barnehagen som er aktuelle for studentenes problemstillinger. Det er ikke sikkert du vil inngå i datainnsamlingen, selv om du gir tillatelse.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Ved å delta i prosjektet vil barnehagelærerstudenter ved UiS få mulighet til å besvare problemstillinger i sine Bacheloroppgaver gjennom tilgang til praksisfeltet som videre bidrar til forskning om hverdagspraksiser i barnehagen.

Metoder som vil bli brukt er ikke- deltakende observasjon, deltakende observasjon, intervju og spørreskjema. Ikke-deltakende observasjon betyr at studenten er tilstede og observerer barn og ansatte i barnehagen uten at de selv deltar aktivt i det som foregår. Deltakende observasjon er nødvendig når studentene skal prøve ut didaktisk opplegg sammen med ansatte og barn i barnehagen. Det er ikke lov å gjøre lyd- eller videoopptak. Opplysningene registreres gjennom studentenes notater som vil være anonymisert og oppbevart på sikker maskinvare. I den ferdige oppgaven vil det ikke være mulig å gjenkjenne barn, ansatte eller barnehagen dataene er samlet inn i. Det er kun studenten som har opplysninger om dette. Studenten har taushetsplikt, og ingen, heller ikke veileder, vil vite hvilke barn eller hvilken barnehage dette dreier seg om. I de tilfeller observasjon i barnehagen er aktuelt vil studenten forholde seg til gjeldende korona-restriksjoner og smittevernsprosedyrer. Gjennom spørreskjema eller intervju med ansatte vil det ikke åpnes for spørsmål om enkeltbarn.

Ved intervju er det kun tillatt å skrive notater, mens spørreskjema fylles ut og registreres elektronisk. Det kan i noen tilfeller være aktuelt å lagre data innsamlet via intervju, spørreskjema, eller observasjon, til videre forskning i FILIORUM. Data lagres på sikker server og krever tillatelse av involverte.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger og data samlet inn om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. I tilfeller der det gjøres observasjon av ansatte i barnehagen vil kun de ansatte som har gitt samtykke bli observert. Samtlige ansatte som skal intervjues må

ha gitt tillatelse til dette. I gruppeintervju må alle som intervjues ha gitt slik tillatelse. Det skal ikke gjøres lyd-, bilde- eller videoopptak.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student som vil ha tilgang til opplysninger om ditt navn, hvilken barnehage du arbeider i, og andre detaljer knyttet til datainnsamlingen. Veileder og prosjektgruppe ved UiS vil ha tilgang til anonymiserte data som samles inn. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes hverken i Bacheloroppgaven til studentene eller i eventuelle andre publikasjoner der dataene brukes. Alle data vil ivaretas gjennom sikker lagring i tråd med UiS retningslinjer, og vil anonymiseres slik at opplysningene ikke vil kunne spores tilbake til kilden. Dette kan gjøres ved at barna/barnehageansatte/barnehagen får fiktive navn eventuelt nummer. Dataene oppbevares på tilgangsbegrenset og passordbeskyttet maskinvare. Barnehageeierne som har deltatt i prosjektet vil kun få tilgang til resultater gjennom studentenes Bacheloroppgaver der ansatte, barn, og barnehager er anonyme.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres innen Bacheloroppgaven er godkjent slik at ingen data kan spores tilbake til kilden, noe som etter planen er februar 2022.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet (etter at data er samlet inn, men før oppgaven er avsluttet og dataene anonymisert), har du rett til:

- innsyn i data og personopplysninger som er registrert om deg. Du har også rett til å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet og eventuelt slettet opplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Etter at anonymisering er foretatt kan du ikke identifiseres i datamaterialet og det vil derfor ikke være mulig å hente ut data om deg.

Ønsker du mer informasjon om datainnsamlingen, kan dette fås ved henvendelse til prosjektansvarlig ved UiS (se kontaktinformasjon på samtykkeskjema).

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for barnehagelærerutdanning/FILIORUM, Universitetet i Stavanger ved professor/senterleder FILIORUM Elin Reikerås [elin.reikeraas@uis.no](mailto:elin.reikeraas@uis.no), eller administrativ koordinator FILIORUM Secilie Schelbred [filiorium@uis.no](mailto:filiorium@uis.no)
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn [rolf.jegervatn@uis.no](mailto:rolf.jegervatn@uis.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elin Reikerås

Secilie Schelbred

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Hverdagspraksiser, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon i barnehagen
- å delta i intervju og/eller spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles i henhold til de tillatelser jeg har gitt ovenfor.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)