



Drama, lek och språkande.

- Interaktion och bemötande i förskolans småbarnsverksamhet.

Författare: Kerstin Lövgren

**Examensarbete 15 p
Utbildningsvetenskap 61- 90 p
Läroprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Höstterminen 2011**

Arbetets art: Examensarbete 15 hp, Lärarprogrammet.

Titel: “Drama, lek och språkande: Interaktion och bemötande i förskolans småbarnsverksamhet”.

Engelsk titel: “Drama, Play and Languaging: Interaction and Response in the Early Years of Preschool”.

Sidantal: 38

Författare: Kerstin Lövgren

Handledare: Märtha Pastorek Gripson

Examinator: Helena Korp

Datum: 2012-01-13

Sammanfattning

Bakgrund:

Förskolan ses som en viktig arena för barn att interagera på, det är genom samspel med andra som barnet utvecklar sin kunskap och sitt lärande. I en samspelande atmosfär är vuxnas lyhördhet för barnet viktigt, även vuxnas närvaro i barns livsvärldar och en avspändhet inför överträdelse av gränser (Johansson 2003). Sandlund (1987) menar att de yngsta barnen behöver den vuxenledda dramaleken som stöd och stimulans i sitt sociala samspel. Jag och en pedagog dramatiserar sagan om ”De tre bockarna Bruse” i en småbarnsverksamhet på förskolan.

Syfte:

Syftet med min studie är att undersöka vad stimulans med avseende, i form av att se en dramaföreställning, kan tillföra barns interaktion med hjälp av multimodala verktyg i förskolan. Samt vilken betydelse har pedagogernas skicklighet med avseende på att interagera och gestalta för betydelse för barnens gestaltande förmågor.

Metod:

I min studie har jag använt mig av en kvalitativ metod, i form av observationer och filminspelning, för att kunna besvara mitt syfte och frågeställningar. Undersökningen har gjorts i en grupp med barn 1-3 år på förskolan.

Resultat:

De barn som undersökningen innefattar har ännu inte ett fullgott verbalt språk, de använder sig mycket av kroppen för att samtala och samspla. Jag kan se att genom att dramatisera sagan väcks många känslor hos barnen, både glädje och sorg som de visar med hela kroppen. Den sociokulturella teorin stämmer i flera avseenden då jag iakttar barn med olika kompetenser och förmågor som samsplar och lär av varandra. Jag observerar också barn som inte inspireras av dramaföreställningen och vad de gör istället. Den vuxnes förmåga att interagera och gestalta iakttar jag har en stor betydelse för barnens förmåga att interagera och gestalta.

Innehållsförteckning

Inledning	4
Syfte	5
Frågeställningar	5
Teori	6
Ett sociokulturellt perspektiv	6
Språkutveckling ur ett sociokulturellt perspektiv	7
Forskningsbakgrund	8
Interaktionens betydelse	9
Små barns språkliga uttryck	9
Drama	10
Lekens betydelse	11
Miljöns betydelse för leken	13
Vuxnas betydelse för leken	13
Metod	15
Etnografisk ansats	15
Reflexivitet	16
Urval	16
Genomförande	17
Etiska övervägande	18
Resultat	19
Sammanfattning efter filmtillfälle 1	21

Sammanfattning efter filmtillfälle 2.....	24
Sammanfattning efter filmtillfälle 3.....	27
Tillfällen då barnen på eget initiativ visat att de vill gestalta sagan.....	27
Språkliga uttryck och gestaltande förmågor.....	28
Miljöns och pedagogens betydelse.....	30
Diskussion.....	32
Referenslista	
Bil. 1	

Inledning

Förskolan ses som en viktig arena för barn att interagera på. Det är genom samspel med andra som barnet utvecklar sin kunskap och sitt lärande. Även de yngsta barnen visar ett stort intresse av att vara med andra barn, de känner samhörighet med varandra och söker kontakt på olika sätt. Min studie kommer att handla om de yngsta barnen på förskolan, hur de använder sig av multimodala verktyg efter att ha bevittnat en dramaföreställning. Att olika former och sätt att uttrycka sig och förstå på erbjuds, kallas multimodalitet. Olika former kan vara diagram, bilder, sånger, danser med mera (Marner & Örtegren 2003). Multimodala studier som intresserar sig för interaktion i en lärandesituation uppmärksammar hur deltagare använder sig av olika teckensystem, inte bara tal, för att samspela (Leijons 2010). Multimodala verktyg blir således verktyg (tecken och föremål) med vilka man på flera sätt kan kommunicera kring ett innehåll. Strandberg (2006) menar att individen använder verktyg och tecken för att uppfatta världen. Dessa verktyg är kulturella produkter av tidigare generationers vedermödor, färdigheter, förhoppningar och förmågor som materialiserats, vandrat ut ur kroppen och blivit handfasta ting eller påtagliga tecken, som hjälper individen att både göra och tänka. Människan är nu inte den enda varelsen på jorden som nyttjar verktyg, fåglar, apor och andra djur kan även vara duktiga verktygsanvändare. Strandberg (2006) nämner fyra olika särdrag på människans verktygsanvändande:

- ☒ *Människan använder verktyg och tecken hela tiden.*
- ☒ *Verktygen överlämnas mellan generationer.*
- ☒ *Människan använder sin kreativitet i utvecklandet av nya verktyg.*
- ☒ *Människan använder sig av det unika verktyget tecken. Tecken är alla de bilder och symboler som föreställer något: bokstäver, ord, siffror, diagram, kartor, bilder, noter, gester, former, formler, figurer. Tecknen är inte samma sak som det som de föreställer, de visar och representerar det de avser att föreställa.*
(Strandberg 2006, s.81).

Interaktioner startar som faktiska aktiviteter mellan människor, på samma sätt betonar Strandberg (2006) att tänkandet med hjälp av verktyg och tecken också är aktivitet. Först är det en yttre aktivitet och sedan, eventuellt, en inre aktivitet. Med hjälp av ett verktyg eller yttre tecken som att räkna på fingrarna förstår barnet, sedan klarar barnet eventuellt en sådan procedur som en inre aktivitet i huvudräkning. För att barnen ur aktiviteter och interaktioner kan gå vidare och rikta aktiviteten inåt (föra ett inre samtal med dig själv om det vi gör) behöver förskolor och skolor arrangera växelspel mellan lärsituationer. Det vill säga en pedagogik där aktivitet, samarbete, kreativitet och hjälpmedel kan praktiseras (Strandberg 2006). I Sandlund (1987) framgår det att de yngsta barnen i förskolan behöver den vuxenledda dramaleken som stöd och stimulans i sitt sociala samspel. Förskolan har här en viktig uppgift att genom dramaleken låta barnen pröva roller som både skrämmer och fascinerar. I föreliggande studie har jag och en kollega dramatiserat sagan om ”De tre bockarna Bruse” under två veckors tid. Pedagogiskt drama kan räknas som ett multimodalt verktyg då dess innehåll består av många olika språk. Min utgångspunkt när det gäller drama är att använda mig av denna estetiska uttrycksform i ett instrumentellt perspektiv då syftet med estetiken är att skapa kunskap om något annat. Som i denna studie att undersöka vad stimulans, i form av att se en föreställning kan tillföra barns interaktion. Motsatsen till instrumentell är ett intrinsikalt perspektiv, där jag ser att estetiken har ett eget värde. Då finns det ett värde i det estetiska och målet är det estetiska/konstnärliga i sig-inte att lära till exempel matematik, språk och så vidare (Marner & Örtegren, 2003).

Syfte

Syftet är att undersöka vad stimulans, i form av att se en dramaföreställning, kan tillföra barns interaktion med hjälp av multimodala verktyg i förskolan.

Frågeställningar

- ✦ Hur och i vilka sammanhang använder barnen sina olika språkliga uttryck och gestaltande förmågor, efter att ha betraktat en dramatiserad saga?
- ✦ Vilken betydelse har pedagogens skicklighet med avseende på att interagera och gestalta för vikt för barnens gestaltande förmågor?

Teori

Ett sociokulturellt perspektiv

Jag kommer att använda mig av ett sociokulturellt perspektiv som teoretisk bakgrund. Den teorin bygger på att samspelet mellan lärare och barn är ett viktigt redskap för att utveckling ska ske. I samspel tar barn (eller vuxna) till sig sätt att tänka, tala och utföra handlingar som de blir delaktiga i. Att se på min undersökning ur ett sociokulturellt perspektiv kan vara intressant då förskolan är en social plats för barn att samspela och lära i. Vygotskij (1995) menar att människans utveckling är sprungen ur sociala interaktioner, kulturella kontexter och den egna kreativiteten. Det är i människors faktiska och praktiska liv som psykologiska processer har sin grund. Vad barn och ungdomar gör när de är i förskolor och skolor eller i sin familj, är avgörande för deras utveckling, att tala om något tillsammans, att reda ut något eller strukturera något tydligare. Vygotskijs teori om interaktioner är att dessa inte bara lägger grunden för hur man samspelar utan lägger även grunden till intellektuell utveckling.

Säljö (2000) beskriver att ett redskap eller verktyg har en speciell betydelse i ett sociokulturellt perspektiv, redskapet kan vara de resurser vi har tillgång till både språkliga, intellektuella eller fysiska och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den. För den som är svag och inte kan lyfta en sten, är hävstången en revolution och grävskopan en annan. Det är genom interaktion med andra människor som vi får kunskap och färdigheter av dessa slag, som kommer från de insikter och handlingsmönster som byggts upp historiskt i ett samhälle. Sommer (2005) påpekar att utveckling inte bara sker genom interaktion utan varje individ etablerar en särskild fond av social och personlig erfarenhet, och den personhistoriska kontinuiteten blir det avgörande element som skiljer interaktion från personliga förhållanden till andra. Små och större barn är utrustade med en rad kompetenser, som gör det möjligt att aktivt ingå i en medmänsklig samvaro. Barnet uppfattas av sin omgivning som en kompetent varelse, som har förmåga och vilja att samspela redan från födseln tillägger Sommer (2005). När det gäller Sterns teori som beskrivs av Brodin & Hylander (1997) att ibland behöver en vuxen vara med för att få igång ett samspel, men många gånger kommer barn igång med samspel själva. Det finns en form av samspel som bara kan fungera mellan barn, därför att barn finner en sådan glädje i att göra likadant.

I ett sociokulturellt perspektiv beskriver Sträng & Persson (2003) att *den primära socialisationen* ofta sker i barnets nära, ”lilla” sammanhang, oftast i familjen. Här grundläggs de viktigaste kunskaperna där barnet agerar och lyssnar in allt i sin omgivning i samspel med de människor som finns i deras uppenbara närhet. De anhöriga känner till barnets historia och kan återberätta händelser ur barnets levnad. Genom dem lär de sig ett språk, regler för social samverkan och en rad andra förhållanden i den kultur som råder. *Den sekundära socialisationen* sker när barnet börjar i förskolan, där lärandet sker i en institutionell miljö och i ett utbildningssammanhang där villkoren för lärandet skiljer sig mot de under den första socialisationen. Här känner ingen till barnets hela historia eller hur barnet fungerar i olika sammanhang.

I en samspelande atmosfär är vuxnas lyhörddhet för barnet viktigt, även vuxnas närvaro i barns livsvärldar och en avspändhet inför överträdelse av gränser. Utmärkande för en god samspelande stämning är uppmuntran, acceptans, värme och närvarande vuxna i barns livsvärld (Johansson 2003). Forskningsresultat som Sommer (2005) visar, på de direkta positiva följderna för barn som befinner sig i en varm och engagerad miljö. Det räcker inte bara med en bra samvaro utan mål, de vuxna ska göra något intressant med barnen och

tillsammans utföra olika aktiviteter där man ska lära sig något. Då är det viktigt att vuxna uppvisar personlig närvaro och engagemang.

Miljön utgör hela tiden en nödvändig förutsättning för lärande ska ske, då människan inte utvecklas av sig själv bara genom att tiden går. När ett litet barn lär sig sker det något både i barnets intellekt men ofta även i den yttre miljön antingen genom att barnet gör något själv eller i samverkan med någon. Att lära i ett sociokulturellt perspektiv innebär att tillägna sig delar av de sätt att formulera och förstå verkligheten som finns tillgängliga i omvärlden (Sträng & Persson 2003).

Språkutveckling ut ett sociokulturellt perspektiv

Vygotskij (1999) betonar att en välordnad och stimulerande miljö som erbjuder barnet utmaningar är väsentliga delar i barns språkutveckling, han menar alltså att språket inte kommer av sig självt och det kräver stimulans för att det ska utvecklas. Språkets viktigaste funktion är kommunikation och det är ett medel för social samvaro, i språket förenas den förmedlande funktionen och funktionen att tänka. Tanken uttrycks inte i ordet utan fullbordas i ordet. Om man ska förstå vad en annan människa säger är det aldrig tillräckligt att endast förstå orden. Man måste också förstå tanken bakom. Säljö (2000) menar att i ett sociokulturellt perspektiv kan tänkandet också vara en kollektiv process, något som äger rum mellan människor likaväl som inom dem. Det som håller samman en konversation eller ett samtal är just att vi tar och ger mening enligt vissa ömsesidiga spelregler, att vi tänker i grupp. Det är genom att samspela som barnet kommer i kontakt med det som går att veta. I detta spelar språket en viktig roll. Det är genom språkliga samspel som barnet får kontakt och förvärvar det sociala verktyg vi kallar språk. Sociala interaktioner förser barnet med språk. Till att börja med har språket en kommunikativ och social funktion för att sedan ha en individuell och intellektuell funktion. Språket utgör den utlösande mekanismen för utveckling. Därför är barnets sociala erfarenheter under de första levnadsåren betydelsefulla för barns språkutveckling menar Vygotskij (1995).

Innan det lilla barnet har utvecklat ett verbalt språk är det genom att titta och imitera som det lär. Små barn kan härma något omedelbart och flera timmar senare kan det upprepa samma handling, även i en annan miljö. När barn imiterar varandra försöker de förstå vad andra barn gör. De första orden får barnet i samförstånd berättar Brodin & Hylander (1997). Barnet är tillsammans med en välkänd person tittar på något och benämner världen. ”Titta!” säger den vuxne och pekar. ”Ta!” säger barnet snart och pekar också. Den vuxne bekräftar genom att upprepa det barnet själv benämner, på det sättet får orden en personlig mening för barnet. Barnet upptäcker att det finns ord på allt man ser och upplever. Genom att ömsesidigt dela samma fokus sker språkinläring (Brodin & Hylander 1997). En grundläggande del för att skapa och kommunicera kunskap är det mänskliga rika och oändliga språket. Vi kan också dela erfarenheter med varandra genom språket, och låna andras kunskaper när vi behöver och använda dem som om det vore våra egna. Kommunikativa processer blir centrala i ett sociokulturellt perspektiv av mänskligt lärande och utveckling. Att lära sig kommunicera är att vara en sociokulturell varelse menar Säljö (2000).

Forskningsbakgrund

I min forskningsöversikt beskrivs interaktionens betydelse för människan. Små barns språkliga uttryck framställs därefter och vidare i samma kapitel om dramats betydelse i min undersökning. Dessutom en redogörelse om lekens betydelse och därefter miljöns och den vuxnes betydelse för leken.

Under mina trettio år som verksam i förskola har jag varit med om många olika förändringar eller paradigmskiften, det vill säga vilken rådande tankemodell som just gäller. Normalvetenskapen ägnar sig åt att lägga pussel med den kunskapen man redan har. Nya forskare kommer med nya frågor så kallad paradigmskifte, som ofta kommer i 10-års intervaller. Vilken forskning och vilka teorier som är viktiga just den aktuella tiden har vi pedagoger fått fortbildning i. Helander (2003) har formulerat de kompetenser hon anser vara viktiga för framtidens människor i ett snabbt föränderligt informationssamhälle. Dit hör förmågan att kommunicera, söka kunskap och kunna samarbeta. Ännu en kompetens som värderas högt är färdigheter med datorer, detta gäller även de yngsta barnen. Nutidens barn är de första som fötts in i det ”nya datasamhället” menar Helander (2003). Min erfarenhet är att pedagoger tar till sig den nya forskningen utan att reflektera över hur vi ska använda den nya kunskapen. Konsekvensen som jag ser är att barn får färre möjligheter att använda sig av många olika uttrycksformer eller ”modes” som bild, sång, musik, dans drama med mera. Det blir även färre tillfällen för barnen att bli inspirerade av pedagogerna i dessa ämnen. Det står också i förskolans reviderade läroplan (Lpfö-98) att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama. Det är en utmaning för oss pedagoger att använda och inspirera barnen i alla uttrycksformer, där ingår även IKT det vill säga informations- och kommunikationsteknologi som en av uttrycksformerna. Nedan kommer jag även att ta upp hur olika forskare ser på vikten av att använda datorer i vår verksamhet.

I inledningen tog jag upp att Strandberg (2006) menar att människan är en verktygsanvändare. För att lösa våra problem idag i en snabb föränderlig värld, är vi inte bara verktygsanvändare utan även verktygsmakare. Vi använder inte bara de givna verktygen utan skapar också nya och på det viset gör vi historia. Datorerna är ett av de nya verktygen och datorns kommunikationsmöjligheter hjälper användaren att ta hjälp av andra – låna kompetens. De förskolor och skolor där verktygsanvändning och interaktioner är tillåtna inslag i barnens lärande, har lätt att använda sig av IKT som en naturlig del menar Strandberg (2006).

Klerfelt (2007) har studerat barns samspel med varandra vid datorn, hon har jämfört den interaktion de utvecklar vid datorn med den interaktion barn utvecklar i andra gemensamma aktiviteter där samarbete äger rum. Hon fann att samarbetet vid datorn var engagerat, målinriktat och att barnen hjälpte varandra. Detta visar på en positiv bild av datorns användande i skolor och förskolor. En annan aspekt av människans datoranvändande som påverkar vår livsstil och då även vår hälsa tar Winroth & Rydqvist (2008) upp. De menar att dagens samhälle lockar till ett fysiskt passivt liv med alltför låga krav på fysisk rörelse och aktivitet som kroppen så väl behöver. Vi lever i ett ”sitt- och ligg-samhälle”, där många av oss tillbringar mycket av vår tid framför TV:n eller datorn, detta gäller även våra barn och ungdomar. Denna livsstil får konsekvenser för vår kondition och hälsa (Winroth & Rydqvist 2008).

Interaktionens betydelse

Ordet interaktion betyder växelspel och står för ett mellanmänniskt samspel. ”Allt slags mänskligt beteende kan förstås i termer av interaktion, det vill säga som en växelverkan mellan individen och dennes sociala omgivning” (Aspelin 2003, s.19). Förskolan ses som en viktig arena för barn att interagera på, det är genom samspel med andra som barnet utvecklar sin kunskap och sitt lärande. Även de yngsta barnen visar ett stort intresse av andra barn, de känner samhörighet med varandra och söker kontakt på olika sätt. Barn bygger upp tillit på flera nivåer, dels till sin omsorgsgivare och dels till sin omgivning genom sina levda upplevelser av bekräftade samspel (Öhman 2008). På förskolan behövs många kreativa miljöer och aktiviteter att samspela i. Interaktioner kan vara av mångahanda slag: samtal, samspråk, dialoger, berättelser, småprat, resonemang, debatter, gemensamt musicerande med mera. Samspel-de yttre interaktionella aktiviteterna är den viktigaste källan till lärande. Med hjälp av den källan kan sedan inre individuellt tankearbete äga rum. Interaktionella aktiviteter bör utvecklas på våra förskolor och skolor. De bör utvecklas både när det gäller kvalitet och kvantitet säger Strandberg (2006). ”De förskolor och skolor som skapar många samspel mellan barn och vuxna, och mellan barn och barn kommer därför att skapa en kraftfull plattform för barnets lärande och utveckling” (Strandberg 2006, s.49).

Små barns språkliga uttryck

Språket är väsentligt för människans hela utveckling, med hjälp av språket får vi kontakt med andra människor. Språk kan uttryckas och kommuniceras på flera olika sätt, till exempel verbalt eller med kroppen. Andra sätt att kommunicera är genom dans, bild och andra konstformer. Kommunikation betyder att dela något med någon. Ett litet barn kommunicerar genom till exempel gester, skrik, minspel, joller, pekningar och blickar, långt innan de kan tala. Detta kallas förspråklig kommunikation (Svensson 1998). För att kunna kommunicera klart och tydligt är det viktigt att individen tillägnar sig redskap. Detta sker genom samspel med individer som behärskar språket och de måste anpassa sig till varandra för att det ska ske ett utbyte. Hur man talar med små barn har stor betydelse för hur kommunikationen fungerar. För att samspelet mellan det lilla barnet och den vuxne ska fungera bra behöver den vuxne lägga in olika känslor och stor koncentration i samtalet. Leenden, blickar, milda, mjuka, kärleksfulla röster leder barnets uppmärksamhet till samtalspartnern och barnet svarar med leende och jollerljud (Svensson 1998).

Barn använder sig av olika strategier för att tillägna sig ett språk. Somliga barn är orienterade mot personer, andra mot föremål. En del barn lär sig tidigt att böja orden och andra använder samma form av ordet oberoende av sammanhang. Det första ordet behöver inte vara ord som finns i vuxnas språk utan kan vara barnets egna konstruerade ord. Med första ordet menar Svensson (1998) när barnets uttrycker sig i ett kommunikativt syfte.

Språket har i huvudsak en social funktion och det påverkar vårt tänkande. Tänkandet är individens tal till sig själv och människan tänker verbalt hävdar Svensson (1998). Språket hjälper oss att lösa problem: vi kan diskutera med oss själva, ta hjälp av andra och göra analyser. Genom språket signalerar vi vilken grupp vi tillhör, inte bara geografiskt utan även vilket yrke vi har, intressegrupp vi tillhör eller viken status vi har i samhället.

Barns språkutveckling och identitetsutveckling går hand i hand. I och genom språket blir den enskilda människan synlig för sig själv och andra. I förskolan skall barn ha möjlighet att

utveckla ett rikt och nyanserat talspråk och genom att lyssna på och intressera sig för vad barnet har att säga och respektera dess åsikter visar den vuxne att barnet är en människa att räkna med. Det handlar om att tala *med* barn och inte *till* barn menar Pramling Samuelsson och Sheridan (2006). Små barn måste få uppleva orden med alla sina sinnen, ju fler sinnen som är med i språkstimuleringen desto bättre blir lärandet. Att göra rytm- och rörelselekar, läsa rim och ramsor, berätta sagor, sjunga, leka stimulerar språkutvecklingen och den vuxne är särskilt betydelsefull när det gäller att ge denna språkstimulans eftersom små barn inte kan kommunicera verbalt med varandra på samma sätt som äldre barn (Niss & Söderström 1996).

Drama

Drama och skolteater har förekommit långt tillbaka i tiden. Under mitten av 1500-talet då det kristna budskapet hade en stor betydelse i skolan, fick barnen dramatisera och spela teater för att på det sättet göra det kristna budskapet mer levande. Sedan mitten av 1960-talet har drama funnits som eget valbart ämne och som dramapedagogiskt arbetssätt i olika ämnen. Dramapedagogik förekommer även idag i skolan i olika former och syftet är att barnen lär sig att använda dramatisk gestaltning både för att uttrycka sig själva och att kommunicera i grupp. Man lär sig även att leva sig in i andra roller och att samarbeta menar Rasmusson och Erberth (2008).

Lekforskaren Lindqvist (1996) har studerat lekens estetiska mönster och sambandet mellan lek och kultur, och hon menar att det finns starka samband mellan lek och drama, leken är barnets sätt att tänka. Barns lek har en estetisk form som präglas av känslor och förvandlingar. Genom leken dramatiserar barn sina upplevelser, leken är meningsskapande och speglar verkligheten. I leken, liksom i dramat, finns grundläggande faktorer som handling, roller, tid och rum samt dramatiska medel som spänning, symboler och ritualer (Helander 2003). Vygotskij (1995) beskriver att i leken tolkar barnet sina upplevelser och ger dem liv –dramatiserar- och förvandlar och överdriver genom att framhäva det typiska. I leken berättar barnet en historia, och lek och berättelse hör nära ihop. En sådan mänsklig aktivitet som skapar något nytt kallas kreativitet. Till skillnad från många teorier om kreativitet anser Vygotskij (1995) att alla människor är kreativa, även det lilla barnet. Redan vid mycket tidig ålder ser vi hos barnet kreativa processer, till exempel i deras lekar. Den kreativa förmågan kallar Vygotskij för fantasi, ju rikare verklighet desto mer möjlighet till fantasi. Det finns alltså ingen motsättning mellan fantasi och verklighet. Barndomen räknas som den tid när fantasin är mest utvecklad på grund av barns kravlöshet och anspråklöshet, barn kan ”göra allt av allt”. Den vuxne är mer ofri i sina tankar och begränsas därför. Rasmusson och Erberth (2008) beskriver vissa personlighetsdrag som återkommer hos kreativa människor, de utnyttjar sina sinnen, är uppmärksam på förändringar och nya intryck i omgivningen. De lyssnar mer på sina inre impulser än att förlita sig på andra och har ett lekfullt sätt att närma sig sin uppgift. Kreativitet är dock inte ofarlig menar Rasmusson och Erberth (2008), processen sätter igång känslor, associationer och tankar inom oss som kan påminna om tidigare upplevelser. Den som skapar något nytt raserar också något gammalt, en kreativ handling kan därför uppfattas som ett hot mot det bestående, det trygga och välkända.

I ”Pedagogiskt program för förskolan” (Sandlund 1987) framgår det att det dramatiska skapandet är ett naturligt uttrycksmedel för alla barn. Orientering i omvärlden och social träning integreras genom barnens upplevelser i egna rollfantasier och i det sociala samspelet i barngruppens dramalek. För pedagogerna på förskolan är det dramapedagogiska arbetet ett sätt att vara barnens reskamrater på upptäcksfärd i omvärlden. Med hjälp av bild, ord, ljud och rörelse kan dramaleken växa fram i dynamiskt samspel mellan barn och vuxna. Ur den

kollektiva dramaleken kan förskolebarnens lust till improvisation och dramatisering utvecklas i teaterleken form. Då kan dockor, stavfigurer, leksaksdjur och annat lekmaterial stimulera till organiserad dockteater.

Sagor används och kan användas på många olika sätt i pedagogiska sammanhang. Sagor kan utgöra ett kontinuerligt inslag i förskolans verksamhet, sagor kan användas som en utgångspunkt för ett tema i till exempel matematik eller sagor kan användas som en del av ett tema. Sagan kan också dramatiseras och användas som inspiration för lek och skapande aktiviteter. Sagor omfattas av olika delar som kräver mycket av åhöraren i fråga om förståelse. Att förstå innebörden i sagan kräver att barnet kan relatera olika saker eller händelser till varandra. En saga börjar eller slutar aldrig med en händelse utan inledningen markeras med en presentation av huvudpersonerna till exempel ”Det var en gång tre bockar....”. Avslutningen av sagor hålls normalt utanför det egentliga händelseförloppet och slutscenen är det som avgör berättelsen berättar Pramling och Asplund Carlsson och Klerfelt (1993).

Vygotsky (2004) uppmuntrar att utvidga definitionen om estetiken i ett vidare perspektiv. Han menar att kopplingar till det estetiska språket är mer relaterad till litteraturen och är annorlunda jämför med vår typiska uppfattning, som är mer relaterad till visuell konst, musik eller dans. Sagor och tragedin är exempel på estetiska språk som väcker levande och mänskliga känslor.

Lekens betydelse

I konventionen om barnets rättigheter (FN, 1989) står att alla barn har rätt till lek och att alla barn behöver leka för att utvecklas. Leken beskrivs ofta som barnens område där de själva kan påverka skeendet utifrån sina egna förutsättningar. Leken är global och det är ofta samma typ av lekar som barn leker över hela världen, dock skiljer sig lekarna och leksakerna beroende på de verktyg och föremål, som barn har tillgång till och använder. Barns lek styrs av kultur, traditioner och sociala kontexter, det vill säga det sammanhang som råder i det samhälle där de växer upp. För att beskriva lek används ofta begrepp som frivillig, lustbetonad, spontan, förväntansfylld och icke målstyrd. Alla barn lär genom att leka, dock leker inte alla barn för att lära, men lek och lärande hänger nära samman (Sandberg, 2008).

Alla barn är födda med en förmåga att leka, precis som de är födda med en förmåga att tala. Vi måste tala, lyssna och läsa för det lilla barnet för att det ska få ett rikt språk. På samma sätt är det med lekförmågan, vi måste leka med barnen, lära dem förstå vad som är ”på riktigt” eller ”på lek” för att leken skall bli utvecklad. Knutsdotter Olofsson (2003) beskriver att leken är en konst som småbarn måste lära sig och det krävs en stor kompetens för att kunna leka. Frånvaro av krav på prestation är också en förutsättning för att kunna gå in och ge sig hän åt leken. Hon säger också att lekens grunder är turtagning, samförstånd och ömsesidighet. En förutsättning för att leken skall fortgå och utvecklas är att harmonin i leken bevaras. För att behålla harmonin måste man kunna de sociala lekreglerna. Nedan beskriver jag närmare vad Knutsdotter Olofsson (2003) menar med lekreglerna.

Turtagning

För att kunna leka måste man kunna turtagning (Knutsdotter Olofsson 2003). Ibland är det jag, ibland du som bestämmer eller tar initiativ. Leken får form av en dialog mellan två (eller flera) som för tillfället är jämställda. Turtagning tränas till exempel när man rullar en boll mellan sig eller i ”tittut-leken. Det är den vuxna som håller igång leken och ger den näring, men initiativet kan komma både från barnet eller den vuxna.

Samförstånd

För att kunna leka måste man vara överens om att det är en lek som pågår. Den vuxne måste tydligt visa barnet med sin röst, sitt ansikte och sitt kroppsspråk när det är lek och när det är allvar. Det krävs också ett samförstånd om vilken lek man leker för att det ska bli en gemensam lek. Det blir lek om barnen är överens om att bli bunden, men leken slutar då den som binder den andre utan att han vill det. Det är inte roligt att leka när någon är ledsen. Ibland krävs det både tålmod och fantasi av den vuxna innan barnet förstår att man vill leka.

Ömsesidighet

För att leken ska fungera krävs ömsesidighet mellan deltagarna i leken. Det innebär att alla är på en jämställd nivå oberoende av ålder eller styrka. I gemensamt samspel växer leken fram. Lekskickliga barn kan leka när som helst och var som helst och de rättar sig självklart till de yngre, när de leker med dem. Små barn måste få tydlig vägledning i att gå in i leken. De vuxna kan ibland ha svårt för att ta sin roll i leken, de tar lätt över.

Under hela småbarnsperioden läggs grunden för barnets lekförmåga genom samspel med andra eller tvärtemot att grunden för samspel med andra människor läggs framförallt i leken. I leken lär sig barnet att få en förståelse för vad som händer och att kunna hantera sin omgivning, likaså utvecklar barnet sin sociala förmåga tillsammans med andra. Man lär sig hur man ska vara mot andra. I leken får barn möjlighet att träna alla sina sinnen. Allt vi vill lära barnen kan ske i lekens form (Niss & Söderström 1996).

Leken sätter en guldkant på livet och ger det mening utöver det vardagliga. Barn kan när som helst gå in i lekvärlden, bara de har lärt sig hur man gör. Att kunna meddela sin omgivning genom att signalera lek med ögon, mimik, röstläge, sätt att tala och bete sig, detta är signalen ”detta är inte på riktigt, det är på lek”. För att gå in i leken måste man lämna verkligheten och ge sig hän. Barn är som uppslukade av leken. Ibland behöver barn få gå in i låtsasvärlden ensamma och njuta av att allt händer som man vill att det ska hända. Dock är allt som barn gör; inte lek, utan lek beskrivs som en mental inställning, ett förhållningssätt till verkligheten, det man gör, eller säger, eller tänker skall inte tolkas bokstavligt. I lek förhåller man sig till verkligheten på minst två tolkningsplan berättar Knutsdotter Olofsson (2003).

Vygotskij (1995) menar att dramat står leken närmare än varje annan form av skapande och det innehåller element av de mest olikartade former av skapande. Han säger också att leken handlar om önskeuppfyllelse. Barnet kan i leken realisera orealistiska önskningar och hävda sin egen vilja mot vuxenvärlden och på så sätt skapa en medveten form för sina handlingar. Vygotskij ser således leken som den viktigaste källan till utveckling av vilja och känsla, tanke och i leken är de inte särskilda från varandra. I leken befinner sig barnet alltid över sin verkliga ålder, över sitt dagliga beteende, i leken är det som om barnet agerar över sin förmåga (Vygotskij 1995).

Miljöns betydelse för leken

En stor del av barns lek äger idag rum i förskolan och i det egna hemmet. Den utomhuslek som beskrivs av tidigare generationer har blivit mer utarmad på grund av att barnen på gården har försvunnit. Studier visar att få rum är så laddade med värderingar som skolans klassrum och förskolans lekrum. Hur rum möbleras, vilka material barn möter och vilka regler som gäller för umgänget i rummet har betydelse för hur och vad barn lär men också hur de agerar i rummen (Sandberg 2008).

Miljön sänder budskap om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten och därför ska den pedagogiska miljön vara utformad på ett sådant sätt att barnens allsidiga utveckling främjas genom ett lustfyllt lärande, lek, kreativitet och skaparlust. Den pedagogiska miljön är ett begrepp som innefattar både miljöns fysiska utformning, material, samspelet mellan barn och vuxen och mellan barnen samt det klimat eller den atmosfär som råder i verksamheten. Miljön är inte statisk, utan miljön ska kunna användas och förändras på ett flexibelt sätt beroende på vilka verksamheter som pågår och vad som för tillfället intresserar barnen (Pramling Samuelsson & Sheridan 2006).

Att rikta uppmärksamheten mot enbart fysiska omständigheter som närhet till skog och mark, ting, möblering inomhus, fenomen och företeelser utanför människans samverkan och kommunikation låter sig inte göras i ett sociokulturellt perspektiv (Sträng & Persson 2003). Vi lär genom att delta i sociala samspel där vi blir delaktiga i hur människor uppfattar, förklarar och agerar i olika situationer. Hur vuxna agerar är det allra viktigaste i samverkan med barn. Att observera och lyssna på barnen men även på de sätt på vilka samtal och instruktioner genomförs är det mest väsentliga beskriver Sträng och Persson (2003).

Vad betyder pedagogens inlevelse och samspel med barnen på förskolan? Bra normer för proportionen vuxna-barn, gott om utrymme, en bra ledning, bra pedagogik och stabilitet i personalgruppen är helt nödvändiga förutsättningar för att man ska kunna skapa en vardag med kvalitet - men detta är inte tillräckligt betonar Sommer (2005). Har inte pedagogerna empati och inte är engagerade i det enskilda barnet tjänar inte optimala ramar någonting till. Barn som befinner sig i en varm och engagerad miljö utvecklas helt enkelt bättre än de barn som inte får uppleva en sådan miljö. Därför är det viktigt att all personal på förskolan hela tiden uppvisar personlig närvaro och engagemang. De vuxna ska också göra något intressant med barnen, tillsammans ska de utföra olika aktiviteter vars mål är att lära sig något. Ett exempel är att barns tänkande och språk inte utvecklas av sig själv eller enbart då barnen leker med andra barn, en viktig roll i det fallet spelar även de vuxna (Sommer 2005).

Vuxnas betydelse för leken

Knutsdotter Olofsson (2003) menar att det inte räcker med leksaker och kamrater för att barn skall börja leka en utvecklad lek. Det är den vuxnes ansvar om barn leker, vad barn leker och hur barn leker. Det är lättare än man tror att locka barn in i lekens förtrollade värld, man använder rösten och dramatiserar. När man som vuxen deltar i barnens lek är det som att lyssna till vad de säger och tänker. Barnen lär lekar av de vuxna och de vuxna lär sig barnens lekar, och det utvecklas en miljö där barn kan känna trygghet. Att utveckla och hålla fast en lek kan små barn under en lång tid bara en vuxen är med, smaka på mat som barnen lagat, ber att få mer att dricka, någon ringer i telefonen och så vidare. När vuxna är tillsammans med barnen i deras lek ser vi hur barnen växer, hur de utvecklas och hur tillgivna de blir. Barnen blir synliga framhåller Knutsdotter Olofsson (2003).

Folkman och Svedin (2003) påpekar att social lek förutsätter att vara nyfiken på andra, ibland träffar man barn som inte tycks bry sig om sina jämnåriga. Den sociala leken har också sitt ursprung i samspelet med viktiga vuxna, att visa vad tillit kan vara och vad det är att dela upplevelser med varandra. Barn behöver både kamrater och en lekfull ömsesidig relation till vuxna för att komma igång med sin sociala lek.

När vuxna dramatiserar olika sagor har de givit liv åt de litterära texterna och gjort det möjligt för barnen att kliva in i lekvärldarna berättar Lindqvist (1996). Barnen lockas av de vuxnas rollkaraktärer, de litterära figurerna som gestaltas av de vuxna kliver ur sina texter och bjuder in barnen i den värld som de själva representerar. Dock räcker det inte med att klä ut sig i rollen, utan att ge liv åt karaktärens egenskaper och handlingar är en förutsättning för att utveckla ett spel eller en lek. Att få en rollgestalt ger de vuxna en sorts frihet, de vågar prova olika attityder och sätt att agera på. Det är de levande gestalterna som genom sin fysiska närvaro blåser liv i lekvärlden, de vuxna blir då mediatorer mellan den fiktiva världen och barnen, och de etablerar en dialog med barnen. Tillsammans skapas en betydelsevärld menar Lindqvist (1996).

Metod

Jag har valt att använda en kvalitativ metod i denna undersökning, i form av observationer och filminspelning. Kvalitativ metod handlar om hur man skall karaktärisera något, gestalta något. Ordet kvalitativ härstammar från latinets *Qualitas* som betyder beskaffenhet, egenskap, sort. När det gäller kvalitativa studier handlar resultaten ofta om att gestalta något på ett sätt så att nya innebörder uppstår menar Starrin och Svensson (1994). Ely (1993) poängterar fyra väsentliga punkter som är viktiga för en kvalitativ forskare, dessa är:

1. Att i linje med vår undersöknings behov delta så nära som möjligt.
2. Att vårt deltagande orsakar störningar och att vi är medvetna om det.
3. Att vi försöker motverka det som kan försvåra relationen deltagare-observatör och därigenom också hela undersökningen.
4. Att beskriva i undersökningsrapporten vad som har fungerat bra och vad som inte har det.

En egenskap som många kvalitativa forskare finner som viktigast är att vara flexibel. Det är den kvalitativa forskarens plikt att vara öppen för det som visar sig på fältet. Förmågan att uppfatta flera perspektiv istället för bara ett enda är av avgörande betydelse för att man ska bli framgångsrik med den kvalitativa forskningens metod, som bygger på begreppet mångfaldiga verkligheter menar Ely (1993). Fejes och Thornberg (2009) framhåller att kvalitativ forskning är den typ av forskning som innebär att forskaren beskriver verkligheten genom "orddata" exempelvis inspelningar av vardagligt prat, nedtecknade beskrivningar eller fältanteckningar av observerade händelser eller sociala samspel som sedan analyserats. Syftet är att förstå det som analyseras, då är ett kritiskt förhållningssätt viktigt för att se svagheter och problem med sin forskning.

Etnografisk ansats

Etnografi används ofta inom utbildningsvetenskaplig forskning som en forskningsstrategi och ett arbetssätt, där forskarens fältarbete och deltagande observationer i kombination med en längre vistelse i fältet, är karakteristiska inslag. Fältforskning som metodansats passar bra vid studier av sociala och kulturella mönster i grupper, till exempel i skolor eller föreningsliv. En etnografisk forskningspraxis innebär att forskaren är en del av verkligheten och följer en verksamhet kontinuerligt över tid. När forskaren är närvarande i den verksamhet som står i fokus kan hon själv registrera och se de sociala handlingar som undersöks. Förutom närvaro "på fältet" är just bruket av flera olika typer av data utmärkande för fältforskning som till exempel intervjudata, åtkomliga dokument, fältanteckningar från observationer för att ge en så fullständig och rik bild som möjligt av det som händer i det sammanhang som studeras (Fejes & Thornberg 2009). Att även använda intervjuer av pedagogerna som metod, hade givit mig en inblick i hur de upplevde barnens interaktion efter dramatiseringen, detta hade eventuellt ökat studiens trovärdighet. Eftersom barnen i min forskning var mellan ett och tre år kunde jag inte göra någon intervju med dem och att använda enkäter var inte en relevant metod för att få svar på mina forskningsfrågor.

Jag kunde även använda mig av hermeneutik som metod, som handlar om att tolka och försöka förstå och förmedla det jag filmar och observerar. Inom hermeneutiken gäller det att synliggöra det som man undersöker och sedan tolka det så man förstår avsikten i sammanhanget. Hermeneutiken handlar om den erfarenhet som samlats in från att studera mänskliga förhållanden. När man kritiskt granskar erfarenheterna genom att analysera och

tolka dem så får man kunskap om erfarenheterna, då ökar möjligheten för förståelse. Hermeneutiken kan med fördel användas för att förmedla barns och ungas upplevelser av flera fenomen som är aktuella inom skolans värld säger Westlund (2009) i Fejes och Thornberg. Dock valde jag etnografi som metod eftersom jag följer en verksamhet över tid och det passade bättre till min forsknings syfte.

Det viktigaste sättet att samla etnografiska fakta är att *se* och *lyssna*. Det krävs en nyfiken attityd med hög uppmärksamhet för att kunna uppfatta alla de detaljer som de flesta av oss automatiskt filtrerar bort i vardagslivet. Den deltagande observatörens hållning är grundläggande för utförandet av kvalitativ forskning. Man bör planera och observera och skriva om så mycket som möjligt, och inte slösa sin tid på att fundera på ifall något är trivialt eller viktigt. Det som förefaller ytterligt ointressant kan i efterhand visa sig ha en avgörande betydelse menar Ely (1993).

Den empiriska undersökningen i min studie genomfördes under två veckor i en grupp barn i åldrarna ett till tre år, på en förskola som jag vistades i under denna period. Att vara förtrogen med fältet och att forska inom egen praktik kan ha flera fördelar. Det kan exempelvis underlätta introduktionsfasen och därmed göra den mindre energikrävande, men även underlätta att skapa förtroende och öppenhet gentemot deltagarna. Att vara förtrogen med fältet kan även ha nackdelar som svårigheter med att göra en objektiv undersökning, då krävs det en stor förmåga att vara en reflexiv eller reflekterande forskare i observerande och analyserande. I nästa avsnitt beskriver jag ytterligare om betydelsen av reflexivitet i forskande.

Reflexivitet

En term som används för att beskriva när något refererar till sig självt via något utanför sig självt är reflexivitet. Genom att iaktta sig själv i förhållande till omvärlden, kan man försöka få syn på det man tar för givet. Hur kan man som forskare veta och motivera att ens egen tolkning är bättre än andra tolkningar (Winter Jørgensen & Philips 1999).

Det ställer stora krav på mig som forskare att ha ett ömsesidigt förhållande mellan mig och mina studieobjekt. Jag behöver bli medveten om att forskningsresultaten är tolkningar utifrån mina egna tankemodeller snarare än en objektiv redovisning av en objektiv verklighet. Jag bör reflektera över vad min egen roll och sociala tillhörighet, etnicitet, ålder, kvinna och mamma har för betydelse i mitt forskande för att bättre kunna förstå. Denna insikt leder till målsättningen att utifrån kunskap om andra bättre förstå sig själv, och utifrån insikt om egna begränsningar bättre förstå andra. Ett annat uttryckssätt av reflexivitet tar Winter Jørgensen och Philips (1999) upp som handlar om maktrelationen mellan forskare och informanten. De menar att forskaren kan likställa sig själv och sina beskrivningar med intervjupersonerna och deras beskrivningar. Detta är inte någon garanti för att man avlägsnar ojämlikheten mellan informanter och forskare. Forskaren kan fortfarande lägga större betydelse vid sin egen tolkning, då kan reflexivitet dölja maktrelationer.

Urval

Forskningen är förlagd till en avdelning på en förskola, där jag särskilt har observerat sju barn i åldrarna ett till tre år. Anledningen till att jag valde denna åldersgrupp att göra min studie beror på att de yngsta barnen är i början av att utveckla sitt samspel och det intresserar mig att studera. Att få syn på hur de yngsta barnen på förskolan interagerar med varandra och vilka

språk de använder sig av. Barnet uppfattas som en kompetent varelse, som har förmåga och vilja att samspele redan från födseln tillägger Sommer (2005). Att använda mig av att dramatisera en saga beror på mitt engagemang för att inspirera barn i många olika estetiska uttrycksformer. Jag valde att göra min studie i *en* barngrupp och det berodde på att jag ville gå på djupet i min analys. Risken finns att det kan vara svårt att förhålla sig kritisk till det jag ser, då min tolkning kan bli mer positiv än det är. Urvalet är dock inte representativt för hela populationen eftersom jag endast undersökt en förskola och en barngrupp som jag själv valt. Hade jag valt flera förskolor att göra min undersökning i hade troligtvis resultatet blivit annorlunda, då jag kunde jämföra de olika resultaten. Att göra undersökningen i en barngrupp kan dock ses som en fördel då studien kan bli mer nyanserad och detaljerad.

Genomförande

Undersökningen pågick under två veckor vid tre tillfällen, då jag och en pedagog spelar upp en dramatiserad saga. Studien har gjorts med hjälp av observation och fältanteckningar som verktyg. Genom fältanteckningar dokumenterades barnens multimodala interaktion och gestaltande förmågor. Jag använde mig av papper, penna och en digital filmkamera för ljud- och bild- upptagning. Jag valde att använda mig av filmkameran för att inte gå miste om barnens olika uttryck eller någon talad kommunikation eller eventuella andra ljud som till exempel känsloyttringar från barnen. Filminspelningen utfördes under cirka fyra minuter direkt efter dramatiseringen av sagan, fältanteckningar genomfördes kontinuerligt över dagen då barnen visade uttryck som kunde kopplas till dramaaktiviteten. Ljud- och bild- upptagningarna från observationerna skrevs noggrant ut och sammanfördes med fältanteckningarna. Då fick jag en samlad bild av det som observerats. Under processen granskade jag kontinuerligt mina resultat och ifrågasatte dem för att se om det stämde överens med det syfte jag valt. I analysen av observationsmaterialet och fältanteckningarna samt i min resultatredovisning använder jag mig av fingerade namn på barn och personal. Pojkarna har fått namn som börjar på bokstaven M och flickorna benämner jag med namn på bokstaven K. Pedagogerna som dramatiserar sagan kallar jag Greta och Stina, det är jag som är Stina. Pedagogen som sitter tillsammans med barnen under dramatiserandet benämner jag som Yvonne. Efter föreställningen är det Greta som är nära barnen för att utmana och hjälpa. Jag befinner mig några meter ifrån platsen där barnen gestaltar sagan, med digitalkameran, allt för att inte störa barnen och att fokusera på filmandet. Nu arbetade jag alltså inte som en pedagog utan som forskare, då jag försöker inta ett kritiskt förhållningssätt. Detta kan skapa problem då barnen har sedan tidigare en relation med mig som pedagog, och nu kan barnen naturligtvis inte skilja på dessa olika roller.

Dramaaktiviteten utfördes i ett av lekrummen på de yngsta barnens avdelning på förskolan. Vi använde rutschkanans trappa för att komma upp till bron, ett litet bord med ett skynke över föreställer en bro. Några stora gröna duplobitar fick föreställa gräs och placeras en bit från bron. Bakom bron hänger en kuliss som föreställer skog med träd och gräs. Greta gestaltar trollet som bor under bron, där befinner trollet sig under hela föreställningen, trollet har en svart peruk på sig. Jag gestaltar de tre bockarna Bruse genom att ta på mig tre olika storlekar av tyghorn på mitt huvud. Föreställningen spelas upp av dessa två pedagoger (se bil.1) och den tar cirka tio minuter att framföra.

Jag delade personligen ut ett följebrev till föräldramedgivande, i brevet beskrivs vad forskningen kommer att handla om, jag frågade även pedagogerna om deras medgivande till att vara med vid filminspelningen.

Etiska övervägande

I min studie har jag tagit hänsyn till vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer och dess fyra huvudkrav. Första området som brukar diskuteras är "Informationskravet" och handlar om att man som forskare ska informera om undersökningens syfte. Jag har tagit hänsyn till det genom att fråga pedagogerna om jag får göra undersökningen på den här arbetsplatsen. Ett brev med information om vad undersökningen ska handla om har jag delat ut till barnens föräldrar, för att få deras medgivande att deras barn får delta i studien. Den andra regeln kallas för "Samtyckeskravet", vilket betyder att jag bara har observerat de barn som jag fått vårdnadshavarens medgivande av. Regel nummer tre "Konfidentialitetskravet" handlar om sekretess eller vilken information som ska vara tillgänglig för vem. Jag har tagit hänsyn till det genom att ingen utomstående tagit del av mina anteckningar och inspelningsmaterial. Jag valde också att ge observationspersonerna fingerade namn allt för att bevara deras anonymitet. Det sista och fjärde kravet heter "Nyttjandekravet" och det kravet är att de uppgifter som man som forskare samlat in om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. Efter examinationen kommer materialet att förstöras så att ingen annan kan få tillgång till det. Jag anser mig ha uppfyllt alla formella forskningsetiska krav för barnens medverkan, men frågan om barns faktiska möjlighet att avböja medverkan kan ändå diskuteras. Trots ambitionen att ge barn inflytande och rättigheter vistas de ändå i förskolan på vuxnas villkor. Föräldrarna är de som lämnar dem där och ger sitt tillstånd till att de ska delta i studien, pedagogerna stöder min närvaro som forskare och underlättar på olika sätt mitt arbete. Har jag verkligen varit lyhörd för barnens signaler om de inte velat bli observerade? Har jag ställt mina egna intressen före barnens? Barnen har ju trots allt begränsade möjligheter att förstå vad en filminspelning innebär och vad den syftar till.

Resultat

Resultatet är indelat i kronologisk följd för att kunna synliggöra eventuell utveckling av barnens multimodala interaktion och gestaltande förmågor. Efter varje filmtillfälle gör jag en sammanfattning av vad jag observerat. De tre olika tillfällena av dramatiserandet har jag analyserat och sammanställt i två teman. I det första temat har jag ställt samman barnens olika språkliga uttryck och gestaltande förmågor och hur de interagerar med varandra och med pedagog. I det andra temat sammanställer jag miljöns betydelse och hur pedagogens förmåga till interaktion har betydelse för barnens olika språkliga uttryck och gestaltande förmågor. Till slut beskriver jag de tillfällen då barnen på eget initiativ vill gestalta sagan.

Tillfälle 1

Innan dramaaktiviteten startar har Greta och Stina iordningsställt kulissen och annan rekvisita i rummet, då får barnen vänta i ett annat rum, allt för att höja förväntning och skapa mer intresse. Greta och Stina har inte ännu tagit på sig sina attribut som trollet och bockarna ska använda. Vi har också tänt vår teaterlampa och dragit ner rullgardinerna, för att inte barnen ska störas av eventuell aktivitet av andra barn på gården. Barnen bjuds in i rummet, de sätter sig utefter väggen tillsammans med Yvonne, nu kan alla barn se bra. Greta och Stina sitter bredvid bron, de hälsar barnen välkomna till teaterföreställningen och nu kan föreställningen börja. Greta och Stina berättar vilka roller de ska gestalta samtidigt som Greta tar på sig trollets peruk och Stina tar på sig den lilla bocken Bruses horn. Stina gestaltar sin roll genom att använda sig av olika röststyrka beroende på vilken bock som går över bron, hon visar med sin kropp och styrkan på klampan det vilken bock som står i fokus. Greta använder sig av en mörk röst och en krokig kroppshållning när hon gestaltar trollet som tittar fram under bron. De flesta barn sitter tysta och tittar på det som sker under föreställningen. Under föreställningen när trollet gör sin entré blir Melvin och Kristina ledsna och går ut ur rummet till ett angränsande rum, där en pedagog befinner sig. Dörren är dock öppen så alla barn kan fortfarande höra vad som sker. Kanske de blev rädda när Greta hade peruken på sig eller vad det trollets röst som skrämde?

När dramaföreställningen är slut går Martin fram till pedagogen och tar de största hornen och sätter dem på sitt huvud. Han går till trappan, går med ett ben på varje trappsteg uppför trappan och klampar över bron, kryper baklänges ner från bron.

- Äta gräset nu.

Går fram till gräset, äter, går tillbaka upp för trappan, klampar försiktigt över bron.

- Klamp, klamp, klamp.

Ner från bron, går till gräset och äter. Upp för trappan igen, stampar och hoppar på bron, släpper fram ett annat barn före sig, går över bron drar i sina horn.

- Trollet

Martin hämtar en kudde och ställer bredvid bron.

Magnus tar på sig mellanbockens horn, gör ett skutt.

- Hej, hej tollet

Kryper under bron, kryper fram igen.

- Vi bocken Buse, vi bocken Buse.

Går fram till trappan, går upp med ett ben på varje trappsteg. Känner på sina horn. Går över bron, klampar med fötterna. Sätter sig på bron, hasar ner från bron, skynket åker av. Tar upp skynket.

- Dä, pekar på bron

Greta - Ska vi hänga upp det?

Magnus - Ja

går fram till trappan, går uppför.

Hoppar på bron tittar på Karin som går på golvet.

- Hej, Karin

går över bron, klampar sätter sig på bron hasar ner skynket åker av och han hjälper till att hänga tillbaka. Går till trappan, går upp efter Kristina. Hoppar uppe på trappan.

Greta - Var är trollet?

Magnus - Dä, Magnus pekar på sina horn.

Magnus klampar över bron, sätter sig på rumpan och hasar ner. Tittar på Martin, hämtar också en kudde.

Klara går uppför trappan utan några horn på sig, klampar går över bron, hoppar ner och äter gräs. Nu hämtar hon fler gröna klossar och lägger i "gräshögen", detta gör hon tre gånger.

En pedagog frågar om hon vill vara troll och ha peruken på sig?

- Nej svarar hon.

Karolin går upp för trappan.

- Stora bocken Buse tampa över tollebon, ta ja dej sa tolle, svara bocken då.

Karolin gör några skutt, skrattar och går upp för trappan igen.

- Nu pinger ja.

Går uppför trappan

- Kamp, kamp, kamp.

Hon vänder sig om och kryper baklänges ner från bron.

Går till trappan igen, många barn framför, väntar, går fram till fönstret och försöker nå upp till rullgardinen. Går tillbaka upp för trappan klampar över bron.

Karin tar de minsta hornen, går fram till Greta.

- Ja på den.

Greta sätter på hornen på Karin, går upp för trappan, ler.

- Tamp, tamp, tamp.

Ler åt Greta kryper ner från bron, går upp för trappan igen.

- Täck, täck.

Peakar på skynket.

- Ska vi hänga upp det? frågar Greta

Skynket har ramlat ner från bron, Greta rättar till det. Karin kryper ner från bron, tittar under bron, går runt bron tittar under bron igen och slänger bort trollets peruk. Hornen åker av och hon går fram till Greta som hjälper henne. Tittar under bron igen, tittar sig omkring. Maria har tagit peruken i handen, Karin viftar att peruken ska ligga under bordet. Maria lägger peruken under bron och Karin klättrar upp för trappan igen.

Efter en stund kommer Kristina 1.5 år in i rummet. Hon har valt att vara i ett annat rum under dramatiserandet, men ändå haft möjlighet att se och höra.

Kristina står alldeles stilla och tittar vad barnen gör, går framåt böjer på benen och drar i sina kläder. Kristina närmar sig trappan, nu går hon sakta upp för trappan en fot på

varje trappsteg och håller sig i trappan, tillsammans med de andra barnen hon stampar på bron och klättrar baklänges ner från bron.

Kristina går runt bron och klättrar upp för trappan igen, tittar samtidigt hur de andra gör, hon ler mot Greta, och Greta ler uppmuntrande tillbaka och hjälper henne att komma ner från bron.

Melvin som också valde att vara i ett annat rum, kommer fram till mig som filmar, står nära mig med fingrarna i munnen och tittar på de andra barnen när de dramaleker.

- Får ja ta kort?
- Vill du det, kom får du titta i kameran.

Sammanfattning efter första filmtillfället

Flera av barnen som är cirka 2.5 år går genast in i de olika rollerna som finns i sagan och gestaltar händelseförloppet både verbalt och med sin kropp. Kan det bero på att barnen tidigare varit med om att betrakta en dramatiserad saga (förskolan har tidigare använt sig av att dramatisera sagor) eller blev de så inspirerade av föreställningen så de genast ville prova? Med den förståelse jag har av barnen vet jag att de här fem barnen verkar känna sig trygga med varandra. De söker sig mycket till varandra och man kan se på deras kroppsspråk som leenden, blickar och kramar att de har glädje av varandra, de har också varit tillsammans på förskolan under en längre tid. Jag ser hur de om och om igen gestaltar bockarnas roll genom att gå uppför trappan, över bron och hur de även benämner hur det låter. De går ner från bron och äter av gräset, de visar vilken ordning allt ska ske. Trollets roll är det ingen av barnen som gestaltar, dock går Magnus in under bron och tar trollets plats med sina horn. Barnen hänger sig åt sin dramalek, de "går in" i sin roll en stund för att gå ut ur den i nästa stund och till exempel hämta mer rekvisita för att kanske "krydda" innehållet ytterligare som Klara och Martin gör, för att gå tillbaka till sin roll igen. Dock ser jag att Klara inte går in i någon roll eller provar att gå över bron, utan hon hämtar olika saker som hon ställer vid bron. Klara står också och studerar vad de andra barnen gör. Greta använder sig inte mycket av sitt verbala språk vid första filmtillfället, utan visar uppmuntran genom blickar och gester till barnen.

Tillfälle 2

När dramaföreställningen är slut går Martin fram och tar på sig de största hornen, går upp för trappan, över bron.

- Klamp, klamp, klamp.

Går ner från bron och fram till gräset, äter gräset.

- Gäs

Går fram till stegen igen och väntar där på sin tur, lyssnar och tittar vad de andra barnen gör.

Drar av sig hornen, sätter på sig de igen. Kryper under bron där Magnus redan ligger.

Kryper fram igen, sedan kryper han under igen.

- Boken Buse
- Trampare Buse
- Äte gräs

Kryper fram och går till stegen, går över bron.

Greta säger –Martin nu pratar trollet med dig.

Martin lägger sig på bron och tittar under bron på sin kompis.

- Neej
- Neej äta gäs

Går ner från bron, tar av sig hornen. Står och tittar på de andra barnen. Går fram till stegen.

- Upp igen
- Tampa på min bo

Magnus går runt i rummet, ser ut som om han letar efter något, hittar ett par horn, blir glad och skuttar.

- Dä min
- Dä min
- Plova den

Försöker ta på sig hornen

Ber fröken om hjälp

- Du hjälpa mej?

Kryper under bron, lägger sig där.

Greta säger – Det är bara jag den lilla bocken Bruse.

- Vem tampa på min bo?

Greta säger - Det är bara jag den minsta bocken Bruse. Kommer du och äter upp mig, till Magnus.

Magnus kryper fram från bron, tar av sig hornen.

- Nej

Tar på sig hornen och kryper under bron.

Greta säger – Det är bara jag den lilla bocken Bruse, jag ska gå och äta gräs.

Magnus svarar – Nu ta jag dej.

Greta säger – Vänta på den mellersta bocken Bruse, han är mycket fetare.

Kryper fram från bron och kryper under bron igen. Kryper fram går till trappan, går uppför trappan, över bron

- Kamp, kamp, kamp.

Går ner från bron, kryper under bron och lägger sig där.

- Tampa min bo?

Ligger kvar under bron, tar på sig skycket.

Karin tar på sig mellanbockens horn, går uppför trappan med en fot i taget, hornen ramlar ner, stannar och försöker sätta hornen tillrätta, försöker om och om igen, hon slänger iväg dem.

- Kamp, klamp,

Karin går över bron med höga steg, sätter sig ner och hasar ner från bron. Kryper under bron.

Greta säger- Karin ligger under bron, kanske hon vill vara troll? Greta ger Karin peruken.

Karin tar peruken i handen.

- Neej!

Karin slänger peruken. Står nu stilla och tittar på de andra barnen med fingrarna i munnen. Går runt bron, kryper under bron, lägger sig där

- Vem tampa på min bo?

Kryper ut från bron, kryper tillbaka igen, lägger sig under bron.

- Tampa på min bo?

- Inte äta upp mig.

Karin kryper fram och reser sig upp, går iväg och tar upp mellanbockens horn som ligger på golvet. Går med hornen i handen fram till bron, går bakom bron, går tillbaka fram till mig som filmar.

- Karin pova den.

Ger hornen till Greta, som sätter på Karin hornen. Går uppför trappan.

Klara tar på sig den minsta bocken Brusens horn, går fram till trappan.

- Klamp,klamp.

Hon går över bron med tunga steg, vänder sig om och klättrar ner från bron baklänges. Tar av sig hornen, kryper in under bron efter Karin, ligger på magen, kryper fram, tittar och lyssnar på vad Greta säger. Snurrar runt på rumpan, skrattar, håller sig i bron. Kryper in under bron efter Magnus, ligger på magen, tittar fram på Greta.

- Ä-Ä-Ä skrattar.

Kryper fram, reser sig upp, hittar några horn, tar upp dom och sätter hornen på sitt huvud. Går fram till trappan. Går upp, håller med händerna runt kanten.

- Tipp, tapp, tipp, tapp.

Klara går över bron, kryper ner från bron baklänges. Tar av sig hornen. Går fram till trappan och går uppför. Uppe på trappan hoppar Klara.

- Hoppa, hoppa, hallå, hallå.

Går över bron, kryper ner baklänges. Drar sig i håret, springer över rummet. Går uppför trappan över bron, kryper baklänges

Karolin springer och hoppar fram och tillbaka över rummet, skrattar. Går fram till trappan. Håller sig i räcket går efter Karin och Klara.

- Klamp, klamp, klamp.

Går över bron försiktigt, sätter sig på rumpan och går ner. Tar bort skynket som ligger över bron. Försöker lägga tillbaka skynket på bron, släpper skynket på golvet. Klättrar upp på bron, lägger sig på magen, tittar under bron, kryper upp på knä och klättrar ner. Klättrar upp igen, lägger sig på mage och tittar under bron, upp på knä ner på mage och kryper ner från bron. Hoppar och springer över rummet och tjoar samtidigt. Går tillbaka till bron kryper upp på bron ligger på mage, upp på knä och på mage igen. Kryper under bron tillsammans med Magnus. Kryper fram, går fram till trappan och går uppför trappan.

- Tripp, trapp, trapp.

Går över bron, klättrar ner, kryper under bron tillsammans med Karin och Magnus. Ligger på mage, kryper fram, går uppför trappan, över bron och kryper ner baklänges. Stannar och tittar på de andra barnen. Går fram till trappan, går uppför sätter sig på trappan, drar upp ena byxbenet, kliar sig på knäet. Hasar sig över bron och kryper ner baklänges.

När de fem stora barnen dramatiserat en stund kommer Kristina in i rummet. Går fram till trappan, klättrar upp och håller sig i trappstegen. Sätter sig på trappan, räcker ut tungan, hasar sig ut på bron och klättrar ner baklänges. Går fram till trappan klättrar upp ett ben i taget, sätter sig på trappan, reser sig upp, står på

trappan och tittar på de andra barnen. Går över bron.

- Ja, ja, ja.

Kryper baklänges ner. Kryper under bron, hittar skynket, kryper fram och lägger skynket på bron. Går runt bron, fram till trappan, går uppför trappan, håller sig i räcket. Går över bron, kryper baklänges ner. Går fram till Greta, hon hänger trollets peruk på Kristinas rygg. Kristina springer med peruken och skrattar. Går fram till gräset och äter. Hittar ett par horn på golvet, tar upp dem och går fram till mig som filmar. Läger hornen på huvudet.

Sammanfattning efter andra filmtillfället

Samma barn som deltog aktivt vid första filmtillfället börjar även denna gång att gestalta de olika rollerna. Det som skiljer den här gången från den första är att fler av barnen provar att gå in i trollets roll, men med bockarnas horn, de lägger sig under bron och gestaltar trollet. Barnen utmanar också sig själva mer genom att på olika sätt ta sig upp och ner från bron, till exempel genom att hasa eller kliva ner. Kristina kommer direkt den här gången och vill vara med att gå över bron, hon vet nu också att man ska ha horn på sig så hon hänger dem på sitt huvud. Hon vet som jag tolkar det att det är något rytmiskt man ska säga när man går över bron hon säger – Ja,ja,ja.

Då Greta går in i trollets roll verbalt för att stötta och utmana barnen observerar jag att de flesta av barnen stannar upp i sin dramalek, de lyssnar och iakttar det som trollet säger och gör, för att sedan själv gå in i sitt gestaltande och svara trollet. När den vuxne går in mer och ger näring till leken ser jag hur leken utvecklas mer, och jag ser ett växelspel mellan flera av barnen och trollet.

Tillfälle 3

Martin tar på sig de största hornen. Går uppför trappan med ett ben i taget, håller sig i med en hand. Står på trappan.

Greta tar på sig peruken och gestaltar trollet.

Trollet - Nu kommer trollet, akta er nu. Vem är det som klampar på min bro? Då kommer jag och äter upp er.

Martin - Nääää

Martin och Magnus puttar till trollet, så trollet ramlar ner i ån. Tittar på mig, söker min reaktion. Martin stampar med fötterna på bron och skrattar. Hoppar ner från bron, går fram till trollet som ligger i ån, skakar trollet på trollets mage.

Martin - Vaknaaa, kunde inte simma. Mer, mer.

Går mot trappan, går uppför trappan, sätter sig på bron, lägger sig på mage och tittar under bron på trollet. Ställer sig upp.

Trollet - Vem är det som klampar på min bro?

Klara - Jaaa,jaa.

Trollet - Vad ska ni göra?

Martin - Äta gäs. Martin pekar på gräset.

Trollet - Ni får inte gå över min bro, nu kommer jag och äter upp er.

Martin - Näää

Martin puttar ner trollet i ån, hoppar ner från bron, går fram till trollet, skakar

Trollet och går fram till gräset, äter gräset. Går fram till gräset, äter. Går uppför

trappan och sätter sig på bron.

Trollet - Vem är det som klampar på min bro? Vart ska ni?

Martin - Äta gäs, äta gäs.

Magnus tar på sig mellanbockens horn, går fram till trappan, går uppför står på bron i sina horn, tittar på Martin. Sätter sig på bron. Greta tar på sig peruken och gestaltar trollet.

Trollet - Nu kommer trollet, akta er nu. Vem är det som klampar på min bro? Då kommer jag och äter upp er.

Magnus tittar på trollet, lägger huvudet på sned och ler. Ställer sig upp. Puttar trollet tillsammans med Martin ner i ån. Tittar på mig som filmar. Skrattar och håller sig på magen. Tjuter, stampar med fötterna och viftar med armarna. Sätter sig på bron och hasar ner. Går fram till trollet som ligger i ån, skakar trollets knä. Går uppför trappan.

Magnus - Mer, mer, mer.

Trollet - Nu kommer trollet igen.

Magnus går över bron, sätter sig på bron.

Trollet - Näää, vem är det som klampar på min bro? Vad ska ni göra?

Magnus ler mot trollet.

Martin - Äta gäs.

Trollet - Ni får inte gå över min bro, nu kommer jag och äter upp er.

Magnus - Nääää.

Magnus ställer sig upp och puttar ner trollet i ån. Magnus tjuter, skrattar, stampar med fötterna och viftar med armarna. Sätter sig på bron och hasar ner, går fram till trollet. Ruskar på trollets mage.

Magnus - A-a-a-a.

Magnus går till trappan, går uppför.

Magnus - Mera, mera, mera.

Magnus sätter sig på brons kant, ler och sprattlar med benen, tittar på Greta som rullar ihop kulissen som ramlat ner. Hasar ner från bron.

Magnus - Mera, mera, mera.

Trollet - Nu kommer trollet, akta er nu.

Magnus går uppför trappan, sätter sig på bron, tittar när trollet kommer fram.

Trollet - Vem är det som klampar på min bro?

Magnus ler mot trollet och lägger huvudet på sned.

Magnus - Nä, nä.

Magnus viftar med händerna.

Trollet - Vart ska ni gå?

Martin - Äta gäs.

Trollet - Vart då?

Magnus - Jaaa.

Trollet - Ni får inte gå på min bro, nu kommer jag och äter upp er.

Magnus - Nääää.

Magnus reser sig upp, puttar ner trollet, skriker och tjuter, stampar med fötterna.

Hasar ner från bron, går fram till trollet, ruskar trollet.

Magnus - Mera, mera, mera.

Karin står vid trappan med fingrarna i munnen och tittar på trollet under bron.

Trollet - Vem är det som klampar på min bro?

Karin går uppför trappan, med ett ben i taget, håller sig i räcket. Står på trappan och ler mot trollet. Tittar på trollet som ramlar ner i ån, skrattar och tjuter, stampar med fötterna. Karin sätter sig på bron, tittar på trollet ner i ån, hasar ner från bron, sätter fingrarna i munnen. Går uppför trappan, går förbi Martin och Magnus på bron, sätter sig bredvid Magnus på bron. Karin tittar på trollet och ler.

Trollet - Nu kommer jag och äter upp er.

Karin kryper ner från bron, går fram till gräset, äter där. Går fram till trollet som nu har ramlat ner i ån, skakar trollet, tar fingrarna i munnen. Går fram till kulissen, äter gräset på den. Karin går runt bron, fingrarna i munnen, tittar när trollet rullar ihop kulissen.

Trollet - Nu kommer trollet igen.

Karin går uppför trappan.

Trollet - Vem är det som klampar på min bro?

Karin sätter sig på bron och ler mot trollet.

Trollet - Vart ska ni gå?

Martin - Äta gäs.

Karin ler mot trollet.

Trollet - Nu kommer jag och äter upp er.

Karin - Nä-ä-ä.

Karin viftar med händerna och hjälper till att knuffa ner trollet i ån. Hasar ner från bron, går fram till trollet och skakar trollet på magen.

Klara går runt bron, drar i sina kläder, tittar på barnen som befinner sig på bron. Går fram till hyllan med leksaker, leker med klossarna. När trollet stängas ner i ån, springer hon fram till trollet som ligger i ån. Klara lägger sig på knä vid trollets huvud.

Klara - Vakna, vakna.

Klara skrattar och reser sig upp, går fram till trappan. Väntar på att Karin ska gå före i trappan, puttast på hennes rumpa. Går uppför trappan med ett ben i taget, håller i räcket. Står på trappan, drar upp sina ärmor.

Trollet - Vem är det som klampar på min bro?

Klara - Ja. Ja.

Klara böjer sig framåt mot trollet och ler.

Trollet - Vad ska ni göra?

Klara - Äta gäs.

Trollet - Nu kommer jag och äter upp er.

Klara - Nääääää.

Klara skrattar och stampar på trappan. Går över bron, kryper baklänges ner från bron. Går fram till kulissen, äter gräs på den. Kulissen ramlar ner. Klara skuttar över golvet fram till trappan. Går uppför, står på trappan och drar i sina kläder. Tittar på barnen som befinner sig på bron.

Trollet - Nu kommer jag och äter upp er.

Klara - Nääää.

Klara sätter händerna för munnen. Martin och Magnus puttast ner trollet i ån.

Klara - Ner i ån.

Klara går över bron, kryper ner baklänges, går fram till trollet, skrattar och drar i sina kläder.

Klara - Äh-ä-ä.

Klara går uppför trappan.

Kristina tar på sig de minsta hornen, hänger dem runt halsen, direkt när föreställningen är slut. Går fram till trappan, tittar när trollet kryper under bron, tittar på mig som filmar, tittar på trollet.

Trollet - Vem är det som klampar på min bro?

Kristina tittar på Martin som står på bron, tittar på trollet som ramlar ner i ån, tittar på mig. Tittar på barnen som tjuter och skrattar på bron. Går bakom bron, tittar under bron på trollet som ligger där, lägger sig på mage bredvid trollet och skrattar mot trollet. Sätter sig på knä och tittar när trollet ramlar ner i ån. Tittar på barnen på bron som skrattar och tjuter. Reser sig upp, går bakom bron till trappan. Går uppför trappan med ett ben i taget, håller i trappstegen. Står på trappan, tittar på trollet som rullar ihop kulissen.

Trollet - Nu kommer han igen, trollet.

Kristina går över bron med trippande steg, räcker ut tungan och ler, skrattar och drar i sina horn, sätter sig ner på bron går ner baklänges. Kristina går bakom bron, går till trappan, går uppför trappan och stannar, tittar på trollet, räcker ut tungan. Går över bron tjuter, böjer sig ner och skrattar mot trollet. Lägger sig på magen och kryper baklänges från bron. Isabella springer över golvet, viftar med en arm och skrattar.

Sammanfattning efter tredje filmtillfället

Efter tredje dramatilfallet går Greta in i trollets roll direkt, nu även med peruken. De flesta barn är direkt med i sitt gestaltande och svarar trollet. Jag ser att när Greta är med och gestaltar trollet kan barnen hålla kvar sin roll under en längre tid och de kan gestalta handlingen. Barnen interagerar mer med Greta och jag iakttar ett växelspel mellan barnen och Greta som håller på under hela filmtillfället och även lång tid därefter. Jag observerar också att det är sekvensen med att stänga trollet ner i ån som barnen vill göra hela tiden och flera av dem ropar – Mera, mera mera. Stämningen är hög och barnen tjuter, stampar i golvet och skrattar när de stängt trollet ner i ån. När de stängt ner trollet i ån blir barnen tysta och tittar på mig som filmar, de vill ha bekräftelse att det var OK att putta ner trollet. När jag nickar och ler börjar de tjuta och stampa med fötterna. Jag ser och tolkar hur barnens mod och djärvhet utvecklas och hur de når en högre dimension i sitt gestaltande och lekande. Johansson (2003) menar att i en samspelande atmosfär är vuxnas lyhördhet för barnet viktigt, även vuxnas närvaro i barns livsvärldar och en avspändhet inför överträdelse av gränser.

Tillfällen när barnen på eget initiativ visat att de vill gestalta sagan

Nedan beskriver jag olika tillfällen då jag observerat att barnen på eget initiativ gestaltat sagan. Det är ofta korta sekvenser som barnen dramatiserar och det kan vara inomhus när barnen ska inta lunch eller när de ska sova. Även utomhus har jag iakttagit barnen då de gestaltat de olika rollerna. Jag ser att flera av barnen har gjort sagan ”till sin egen”, då de kan synliggöra den i olika situationer och händelser. Sagan är troligtvis med barnen i deras tankar. Att barnen dramatiserar korta stunder kan eventuellt bero på att det inte var någon vuxen nära som utmanade dem i sin dramalek eller blåste liv i lekvärlden. Det kan även bero på att små barn ofta leker korta stunder med varje aktivitet då de ännu inte kan fokusera på en sak någon längre tid.

Exempel 1

När Greta och Stina dramatiserat sagan tre gånger lägger de bockarnas horn och trollets peruk så att barnen själva kan använda dem under hela dagen. Jag och de andra pedagogerna ville använda rekvisitan för att inspirera barnen till att fortsätta själva gestalta de olika rollerna.

Genast hämtar Martin och Karin bordet som gestaltar bron och de berättar att de vill ha trappan också. De tar på sig hornen och går uppför trappan efter varandra.

- Klamp, klamp, klamp.

Jag observerar också att fortfarande vill ingen av barnen använda sig av peruken då de gestaltar trollet, de använder hornen som rekvisita till att gestalta trollet och de befinner sig under bron. Detta gör barnen vid flera tillfällen och jag observerar hur gestaltandet utvecklas mer och mer. Flera av barnen vill och vågar också prova på att gå över bron.

Exempel 2

Martin ska lägga sig för att sova middag. En pedagog sitter bredvid honom för att klia honom. Precis innan han somnar säger han

- Stora bocken Buse, klamp, klamp, klamp.

Jag ser hur Martin har gjort sagan till sin, och det visar sig i många olika tillfällen, till exempel då han ska sova. Martin som jag tolkar det tänker ofta på sagan och vad som hände, kanske han till och med drömmer om bockarna Bruse.

Exempel 3

Vid utevistelsen leker flera av barnen vid rutschkanan, där kan man gömma sig under den. Karin sitter under rutschkanan och säger

- Vem tampar på min bo?

Karin förknippar troligtvis rutschkanan med bockarna Brusens bro, och hon fortsätter att dramatisera sagan även ute, då den troligtvis finns med i hennes tankar. Jag ser hur hennes kreativa förmåga utvecklas och hur hon använder den. Den kreativa förmågan kallar Vygotskij (1995) för fantasi, ju rikare verklighet desto mer möjlighet till fantasi. Det finns alltså ingen motsättning mellan fantasi och verklighet. Barndomen räknas som den tid när fantasin är mest utvecklad på grund av barns kravlöshet och anspråklöshet, barn kan göra allt av allt (Vygotsky 1995).

Språkliga uttryck och gestaltande förmågor

Här nedan kommer jag att beskriva det jag observerat och analyserat när det gäller barnens olika språkliga uttryck och gestaltande förmågor, samt hur barnen använder sig av multimodala verktyg vid interaktion efter att ha bevittnat en föreställning på förskolan.

Svensson (1998) berättar att små barn kommunicerar långt innan de kan tala genom till exempel gester, skrik, minspel, joller, pekningar och blickar, detta visade sig tydligt i min studie. Under den första dramaföreställningen när trollet tittade fram under bron blev några barn ledsna och valde att gå ut till ett annat rum under tiden, de barn som valde att gå ut från dramarummet kunde dock höra och se allt som pågick från föreställningen. Andra uttryck som barnen visade när de själva gestaltade bockarna var glädje, som de åskådliggjorde med skratt, tjut och leenden. De uppvisade även uttryck för glädje med kroppen som små skutt på golvet, eller stamp på trappan och viftande med sina armar. Kristina 1.5 år som ännu inte har så utvecklat verbalt språk, uppvisar många av dessa kroppsuttryck när hon vill vara med och prova att gå över bron. Hon visar med sitt minspel hur hon upplever dramatiseringen, första gången blir hon ledsen och vill inte vara i rummet, för att sedan när barnen själva provar att gestalta vill hon vara med och visar sin glädje med hela kroppen. För att kommunicera klart

och tydligt är det viktigt att individen tillägnar sig redskap (Svensson 1998). Detta sker genom samspel med individer som behärskar språket och de måste anpassa sig till varandra för att det ska ske ett utbyte. Kristina samspelar med barnen och med Greta som behärskar språket bättre. Kristina tittar och iakttar hur de andra barnen gör. Hon väntar in de andra barnens initiativ, de som kan lite mer, för att sedan själv prova. Detta verkar stämma med ett sociokulturellt perspektiv där Strandberg (2006) menar att människors samspel inte bara är en metod som kan stödja lärande och utveckling. Han menade att samspel *är* lärande och utveckling. I varje situation har vi möjlighet att ta över och ta till oss kunskaper från människor i samspelsituationer. Det närmast belägna utvecklingssteget en individ inte klarar själv, men tillsammans med en vuxen eller en kamrat (som kan lite mer) kallar Vygotskij (1999) den proximala utvecklingszonen. Jag ser hur Kristina klarar av att gå över bron genom att de barn som kan lite mer visar och inspirerar henne hur hon ska göra. Jag iakttar även att barnen går in och ut i sitt samspel. Karolin har som jag tolkar det blivit inspirerad av de vuxnas dramatiserande. Hon gestaltar sedan själv en kort stund utan att titta eller intressera sig för vad de andra barnen gör. Min analys är att hon kanske inte var intresserad av att samspela eller visste hon inte hur man skulle göra?

Jag observerar att barnen är utrustade med många olika kompetenser både språkliga, fysiska och intellektuella, en del barn berättar hur det låter när de går över bron och att de ska äta gräs. Vissa barn tar sig lätt uppför trappan och nedför bron och kryper under bron. Barnen söker sig till varandra och samspelar under lång tid utan några konflikter, de väntar in varandra vid trappan trots att det ibland är tre barn i kö. När de går över bron kan det ibland vara fyra barn och alla tar hänsyn till varandra. Detta stämmer med vad Sommer (2005) säger att barnet uppfattas som en kompetent varelse, som har förmåga och vilja att samspela redan från födseln. Även när det gäller Sterns teori om samspel skriver Brodin och Hylander (1998) att ibland behöver en vuxen vara med för att få igång ett samspel, men många gånger kommer barn igång med samspel själva. Det finns en form av samspel som bara kan fungera mellan barn, därför att barn finner en sådan glädje i att göra likadant. Jag observerar hur Kristina vill vara med och göra likadant. Hon visar glädje både min sin kropp och med leenden likaså med skratt.

Lindqvist (2003) menar att det finns starka samband mellan lek och drama. För att leken ska fortgå och utvecklas krävs att harmonin i leken bevaras. Då jag analyserar filmerna ser jag hur barnens dramalek under en lång tid utvecklas och fortgår utan konflikter. De fem barn som deltar aktivt i dramaleken kan behålla lekens harmoni på grund av att som jag tolkar det, de börjar kunna lekens tre grunder. Det vill säga turtagning, samförstånd och ömsesidighet som jag tidigare beskrivit i avsnittet om lekens betydelse. Barnen turas om att ta initiativ till vem som först går uppför trappan, vem som kryper under bron för att gestalta trollet. De turas även om att ha de olika hornen på sina huvuden.

Barnet upptäcker att det finns ord på allt man ser och upplever. Genom att ömsesidigt dela samma fokus sker språkinläring (Brodin & Hylander 1998). En grundläggande del för att skapa och kommunicera kunskap är det mänskliga rika och oändliga språket. Vi kan också dela erfarenheter med varandra genom språket, och låna andras kunskaper när vi behöver och använda dem som om det vore våra egna. Kommunikativa processer blir centrala i ett sociokulturellt perspektiv av mänskligt lärande och utveckling. Att lära sig kommunicera är att vara en sociokulturell varelse menar Säljö (2000). Jag observerar att barnen delar samma fokus genom att vara med om en dramatiserad saga. Barnen påvisar att det finns ord på det de ser och de lånar kunskaper av varandra, den som kan lite mer går först över bron och visar de andra, även när bockarna ska stänga trollet ner i ån är det några barn som demonstrerar för de

andra hur det går till. Ibland är det några barn som väljer att inte dela samma fokus som de andra för en kort stund, de hämtar olika saker och ställer vid bron, ett barn hämtar fler gräsklossar och lägger i gräshögen. Sedan går de tillbaka in i gestaltandet igen, och är bockar. När barnen för en stund bytte fokus kanske det var andra leksaker som lockade barnen mer, eller att de ville tillföra någon rekvisita till sitt gestaltande.

Det här avsnittet har alltså handlat om hur små barn kommunicerar långt innan de erövrat det verbala språket, med gester, kroppen och så vidare. Det har också handlat om hur barn interagerar med varandra och med vuxen.

Miljöns och pedagogens betydelse

Här nedan kommer jag att beskriva det jag observerat och analyserat om miljöns betydelse och hur pedagogens förmåga till interaktion har betydelse för barnens olika språkliga uttryck och gestaltande förmågor.

Eftersom jag valt att göra undersökningen i den miljö som var igenkännande för barnen, såg jag hur de genast använde sig av allt material direkt. Som jag tolkar det berodde det på att barnen ofta leker och använder sig av sakerna som fanns i rummet, som klossar, rutschkanan och bordet. Miljön är, som jag förstår den, tillåtande och lustfylld. Pedagogerna visar stort engagemang genom att vara nära barnen. Barnen vill och visar lust att gå in i bockarnas roll, dock är det fortfarande ingen som vill gå in i trollets roll. Emellertid kryper flera av barnen in under bron för att prova trollets plats, men ingen väljer att ta på sig peruken trots att den ligger under bron. Kanske orsaken till att ingen av barnen ville bära peruken beror på att när Greta hade på sig peruken fick hon ett annat utseende och barnen kände inte igen henne. Eller var det så att trollet hade den ”elake” karaktären och därför ville inte barnen ha peruken, men de ville gestalta trollet med hornen. Barnen samspelar både med varandra och med pedagogerna som finns omkring, genom blickar, leenden och mimik. Pedagogerna finns nära för att hjälpa, stötta och uppmuntra, men inte ta över händelseförloppet då det istället kan hindra barnen i sin kreativitet. För pedagogerna på förskolan är det dramapedagogiska arbetet ett sätt att vara barnens reskamrater på upptäcksfärd i omvärlden. Med hjälp av bild, ord, ljud och rörelse kan dramaleken växa fram i dynamiskt samspel mellan barn och vuxna (Sandlund 1996). Sommer (2005) betonar att barn som befinner sig i en varm och engagerad miljö utvecklas bättre än de barn som inte får uppleva en sådan miljö. Därför är det viktigt att all personal på förskolan hela tiden uppvisar personlig närvaro och engagemang.

Den vuxne håller igång leken och ger den näring men initiativet kommer även från barnen. Som jag tolkar det var inte alla barn överens om att det var lek som pågick, då några blev ledsna och rädda. De flesta förstod att det var lek som pågick, de vuxna visar tydligt med sin röst, sitt ansikte och sitt kroppsspråk att nu är det lek. Jag observerar hur leken växer fram i gemensamt samspel, de lekskickliga barnen anpassar sig till de yngre och den vuxne tar inte över leken. Detta verkar stämma med den sociokulturella teorin som jag använt mig av i min studie vilket bygger på att samspelet mellan lärare och barn är ett viktigt redskap för att utveckling ska ske (Vygotsky 1995).

Hur man talar med små barn har stor betydelse för hur kommunikationen fungerar. För att samspelet mellan det lilla barnet och den vuxne ska fungera bra behöver den vuxne lägga in olika känslor och stor koncentration i samtalen. Leenden, blickar, milda, mjuka, kärleksfulla röster leder barnets uppmärksamhet till samtalspartnern och barnet svarar med leende (Svensson 1998). Jag ser exempel på hur Greta genom att prata mjukt, nicka, le mot barnen

och även ge dem uppmuntrande blickar. Greta finns nära barnen för att hjälpa och stötta när det behövs och det visar hon med hela kroppen.

Jag observerar hur de fem barnen har inspirerats av de vuxnas dramatiserande och nu inspirerar de varandra. De blir bekräftade av de närvarande pedagogerna genom blickar, leenden och språk-det går bra, och miljön präglas av en lustfylldhet. Det ser jag då barnen visar mycket glädje och lust till att gestalta genom att de skrattar, ler och flera av barnen ropar –Mera, mera, mera. Det verkar stämma som Öhman (2006) menar att när barn får många tillfällen att samspela i en lustfylld miljö får de goda självupplevelser, tillit till den egna förmågan och en betydelse som ”samspelare”.

Efter tredje gången som barnen varit med om att betrakta den dramatiserade sagan går Greta in i trollets roll. Det ger barnens dramatiserande en ny dimension och jag ser hur stämningen höjs. Jag ser hur barnen tjuter, stampar med fötterna när de stångar trollet ner i ån, och de ber om mer och mer. Jag observerar många känslor som dramat väcker hos barnen, då det otäcka i sagan fascinerar mest. Här ser jag hur betydelsefull Gretas förmåga och skicklighet att gestalta är för att barnens gestaltande ska utvecklas. Greta går in i sin roll inte bara genom att klä ut sig till troll utan hon ger liv åt karaktärens egenskaper och handling genom sin röst, sina kroppsrörelser och sitt engagemang. Detta tar ju också Knutsdotter Olofsson (2003) upp att det är lättare än man tror att locka barn in i lekens förtrollade värld då man använder rösten och dramatiserar. Det är den vuxnes ansvar om barn leker, vad barn leker och hur barn leker. Här får jag syn på hur de vuxna genom att dramatisera sagor bjuder in barnen i lekvärldarna. Jag ser exempel på det som Lindqvist (1996) skriver om att det är de levande gestalterna som genom sin fysiska närvaro blåser liv i lekvärlden, de vuxna blir då mediatorer mellan den fiktiva världen och barnen, och de etablerar en dialog med barnen. Tillsammans skapas en betydelsevärld menar Lindqvist (1996).

Det här avsnittet har handlat om att miljön har betydelse för barnens gestaltande som jag tolkar det. Miljön är tillåtande då barnen inte får tillrättavisningar utan själva får tänka hur de kan utveckla sitt gestaltande, eller miljön med att hämta kuddar och så vidare. Jag ser också och tolkar att pedagogens förmåga att interagera har betydelse för barnens interaktion efter föreställningen. De flesta av barnen ger inte upp utan vill delta och utveckla sitt gestaltande, de interagera med varandra och med vuxna.

Diskussion

I detta kapitel relateras studiens resultat till tidigare forskning, samt annan relevant litteratur. Syftet med min studie var att undersöka vad stimulans med avseende på drama kan göra med barn och hur de då använder sig av multimodala verktyg vid interaktion på förskolan.

Jag använde mig av observation och filminspelning för att samla empiri som underlag för att uppfylla mitt syfte och besvara mina forskningsfrågor. Empirin har jag sedan analyserat och tolkat. Är det då möjligt att få fram ett forskningsresultat som är oberoende av vem forskaren är? Fejes & Thornberg (2009) menar att forskaren inte har en otolkad tillgång till verkligheten som hon eller han kan återge på ett exakt och direkt sätt. Istället beskriver forskaren en tolkning av verkligheten, där hans eller hennes kunskap och bakgrund blir ett aktivt redskap i tolkningsprocessen.

När jag gjorde observationerna använde jag mig av en digitalkamera för ljudupptagning eftersom jag ville fånga all talad kommunikation så jag kunde fokusera på barnens interaktion. Risken med att observera och att använda sig av digitalkamera kan vara att barn och pedagoger känner sig iakttagna och på så sätt blir situationen konstlad. Min långa erfarenhet av förskolan kan också vara hindrande och göra det svårt att distansera sig. Jag är medveten om att detta kan ha påverkat studiens reliabilitet, särskilt när jag var ensam om att tolka resultatet av observationerna, då jag inte hade någon att diskutera mina tankar och funderingar med. Om jag även hade använt mig av att intervjua pedagogerna som deltog, kanske det hade resulterat i en större trovärdighet och studien nått upp till en annan dimension. Eller så hade deras syn bidragit till en mer normativ studie.

De barn som min undersökning innefattar har ännu inte ett fullgott verbalt språk. Men enligt Öhman (2006) är detta inte en nödvändighet för att kunna samspela, det handlar istället om hur man är när man är tillsammans. Många av barnen i min studie kommunicerar icke-verbalt, de använder sig av kroppen som verktyg för att samtala. Jag observerar hur barnen med sin kropp och miner och gester visar att till exempel ”nu är det min tur att gå över bron, och då får du vänta”. Allt sker med en smidighet och utan konflikter. Jag kan se att genom att dramatisera sagan väcks många känslor hos barnen, de tjuvar av glädje och visar med sin kropp genom att hoppa och vifta med armarna, hur roligt det är. Det verkar stämna det som Vygotsky (2004) säger att sagor och tragedier är exempel på estetiskt språk som väcker levande mänskliga känslor. Andra känslor som barnen också visade var rädsla, några började gråta och valde att betrakta dramat i ett annat rum. Dock såg jag att efter några gånger vågade de barnen också närma sig mer och mer och de började prata om sagan. Små barn smittas mycket lätt av olika känslouttryck menar Brodin och Hylander (1998), gråter ett barn på en småbarnsavdelning gråter snart flera stycken. Det finns heller ingenting som smittar så mycket som ett skratt, små barn uppfattar ofta inte vad andra skrattar åt, men skrattar ändå. Att möta glada känslor är något man gör naturligt och självklart och som inte är svårt. Om det sorgliga tas emot och får gensvar på ett intonande sätt går det snart över (Brodin & Hylander 1998). Jag lägger märke till hur pedagogernas empatiska förmåga att bemöta barnens olika känslor med bekräftelse, att inga känslor är farliga, då låter sig barnen avledas.

Genom att dramatisera sagan iakttar jag hur barnens gestaltande sker och hur den utvecklas. Jag observerar hur barnens gestaltande utvecklas från att först klättra uppför trappan, prova att gå över bron och klampa en kort stund, till att gestalta olika roller och utveckla bockarnas karaktärer och förmågor som att knuffa trollet ner i ån. Barnen gestaltar även handlingen över tid och rum, de visar att först går bockarna uppför trappan, över bron och klampar sedan till

ängen för att äta av gräset. Detta sker inte första gången utan vid tredje tillfället kan jag se hur de gestaltar hela handlingen. Genom att ta på sig bockarnas horn och ibland utan horn går de in i rollen och gestaltar med olika uttryck som med verbala språket, kroppsspråk som miner, leenden, skratt, hopp och andra kroppsliga uttryck. Barnen gestaltar även det dramatiska genom att prata med mörk röst. Jag observerar hur sagan är med barnen i flera andra situationer och miljöer som jag beskrivit i exempel 1-3. Dock observerar jag att alla barn inte vill prova att dramatisera, några väljer att leka med annat under tiden som dramaleken fortgår. Kanske blev inte dessa barn inspirerade av dramatiseringen av sagan eller var aktiviteten något som inte intresserade dem? Eller sysselsatte sig de barnen med något som intresserade dem mer? Eller var det så att inte alla barn kände tillit till de vuxna eller att de vuxna som fanns att tillgå var inte viktiga för en del barn.

De engagerade och lekfulla pedagogerna finns nära för att hjälpa, stötta och uppmuntra, men inte ta över händelseförloppet då det istället kan hindra barnen i sin kreativitet. Jag ser inga vuxna som kritiserar eller försöker förändra barnens eget gestaltande, miljön präglas av öppenhet och inget är "rätt" eller "fel". För pedagogerna på förskolan är det dramapedagogiska arbetet ett sätt att vara barnens reskamrater på upptäcksfärd i omvärlden (Sandlund 1987). Greta går in i sin roll inte bara genom att klä ut sig till troll utan hon ger liv åt karaktärens egenskaper och handling genom sin röst, sina kroppsrörelser och sitt engagemang. Jag tolkar att på grund av Gretas förmåga och skicklighet att gestalta, kan barnens gestaltande utvecklas. Jag ser också hur hon är nära barnen och hjälper och stöttar dem till exempel när de ska gå uppför trappan eller få på sig hornen. Det verkar stämna det Johansson (2003) säger att utmärkande för en god samspelande stämning är uppmuntran, acceptans, värme och närvarande vuxna. Detta håller kvar barnen i sin dramalek så att den kan utvecklas. Efter tredje gången som sagan dramatiseras visar Greta stor förmåga att utmana barnen och spela trollets karaktär, då ser jag hur gestaltandet når en högre dimension då barnen även stänger trollet ner i ån. Öhman (2006) framhåller att som pedagog vara sig själv, äkta och närvarande i relationen med barnen, det är en förutsättning för att pedagogen ska kunna utveckla sin yrkespersonliga kompetens. När pedagogen är äkta hjälper hon också barnen att hitta och uttrycka sig själva. Hade pedagogerna tagit in flera estetiska uttryckssätt som musik, dans med mera kanske resultatet hade blivit ännu bättre.

I min analys observerar jag att Martin har den största bockens horn vid alla tre filmtillfällena, och han behåller dem under hela filmtillfället. Som jag tolkar, kan det vara ett exempel på ett maktövertag bland de barn som deltar i gestaltandet. Detta kan vara ett dilemma som jag ser det när barnen fritt får använda sig av rekvisitan till dramat, det kan vara den som har störst makt i en grupp som först får möjlighet att välja. Det beror ju även på att de andra barnen i gruppen och att de vuxna tilldelar ett barn den makten. Jag observerade även vid de tre filmtillfällena att det var oftast de två mest aktiva pojkarna som hade hornen under gestaltandet. Trots att det var fler flickor som var med i gestaltandet hade pojkarna oftast hornen. Hur makt ser ut och hur makt tilldelas olika personer i en grupp kan vara ett intressant ämne att göra forskning kring. Även att se hur makten fördelas ur ett genusperspektiv när man använder sig av den här typen av aktivitet. Hade resultatet blivit annorlunda om till exempel de vuxna hade agerat på ett annat sätt när barnen gestaltade sagan? Jag observerar hur barnens sekundära socialisation (som jag beskrev i ett tidigare avsnitt) sker i gruppen, vilken roll barnen får och tar, samt vilka normer och värderingar som finns. Oklara roller kan medföra svårigheter i en grupp. Detta kan jag se som ett problem och det är viktigt att förskolan arbetar och diskuterar medvetet om hur vi bemöter flickor och pojkar, samt vilka förväntningar som är kopplade till en viss roll.

Jag observerar även att Martin är ett av de lekskickliga barnen som ofta inspirerar de andra. Han går ofta först uppför trappan och över bron och de andra barnen följer efter. Jag ser och tolkar att hans kreativa förmåga är hög. Han hämtar mer gräs till ängen, gestaltar den stora bockens karaktär tydligt, han interagerar med blickar, leenden, verbala språket och med sin kropp både med Greta och de andra barnen. Jag tolkar att han går från att interagera med vuxen eller barn till att göra annat, för att sedan interagera igen, det är ett sorts pendlande. Det verkar stämma det som Sommer (2005) påpekar att utveckling inte bara sker genom interaktion utan varje individ etablerar en särskild fond av social och personlig erfarenhet. Martins agerande i aktiviteten kan som jag ser det även utesluta andra barn som också vill gestalta den stora bocken. Hans kreativa förmåga tolkar jag som hög och det uppmuntras av de vuxna, då denna aktivitet gynnas av att vara aktiv och kreativ. Det kan göra att andra barn upplever sig som mindre kreativa och ”vågar” därför inte prova aktiviteten. Här har den vuxne ett stort ansvar att ”hjälpa” så att alla barn får samma möjlighet att våga gestalta och vara kreativa. Om de vuxna i min undersökning hade en mer ”styrande” roll hade eventuellt resultatet blivit annorlunda.

Jag ser att förskolan är en lämplig plats för barn att samspela och lära i, då flera barn och vuxna med olika kompetenser möts. Det ges då många tillfällen till att lära av någon som kan lite mer än jag själv. I min undersökning där barnen har fått betrakta en dramatiserad saga, har jag iakttagit flera sådana tillfällen där samspelet mellan pedagog och barn samt barn och barn är ett viktigt redskap för att lära. Jag ser hur den sociokulturella teorin stämmer i flera avseenden. Barnen har som jag upptäckte olika verktyg som har en speciell betydelse när de agerar i gestaltandet. Några barn har de fysiska resurserna som krävs, de kan klättra uppför trappan och nerför bron och visa de som inte kan hur man gör. Några barn har språkliga resurser och kan säga bockarnas repliker och visa de som ännu inte har det verbala språket. Jag ser hur Gretas resurser att gestalta sagan inspirerar barnen till att vilja prova och utveckla sitt eget gestaltande. Dock observerar jag även att det finns barn som inte väljer att betrakta sagan och heller inte gestalta den, i det fallet skedde förmodligen andra tillfällen och möjligheter för de barnen att samspela i som intresserade dem mer.

Att använda sig av att dramatisera sagor kan vara ett viktigt verktyg för att stimulera barns interaktion. Även hur de vuxna bjuder in barnen i lekens förtrollade värld, det såg jag flera exempel på i min studie. När barnen dramatiserar tolkar jag att de går in i en lekvärld som de delar med andra barn och vuxna. Knutsdotter Olofsson (2003) menar att när man som vuxen deltar i barnens lek är det som att lyssna till vad de säger och tänker. Jag ser att dramat har använts som en estetisk uttrycksform i ett instrumentellt perspektiv, då estetiken utnyttjats som ”hjälp-gumma” för att stimulera barns interaktion. Dock observerar och tolkar jag att dramatisera sagor är även en estetisk uttrycksform som kan ses från ett intrinsiskt perspektiv, då estetiken har ett eget värde. Jag ser barnens glädje när de gestaltar och hur deras förmågor höjs när de går in i de olika rollerna. Konst handlar mycket om överträdande av gränser och drama och teater kan ses som konst. Dock observerar jag att det inte är alla barn som väljer eller är intresserade av att samspela efter dramat. Min reflektion är att alla som arbetar inom förskolan har ett stort uppdrag i att erbjuda barnen inspiration i alla uttrycksformer, där dramatisering av sagor kan vara en del som stimulerar barns interaktion. Andra förslag på hur man kan utveckla och inspirera i fler uttrycksformer är om pedagogerna hade en musikalisk förmåga eller inriktat sig mer på språkstimulans, dans eller IKT.

Referenslista

- Aspelin, Jonas (2003). *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan*. En interaktionistisk analys. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, Marianne & Hylander, Ingrid (1997). *Att bli sig själv. Daniel Sterns teorier i förskolans vardag*. Stockholm:Liber.
- Ely, Margot (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Folkman, Marie-Louise & Svedin, Eva (2003). *Barn som inte leker. Från ensamlek till social lek*. Stockholm: Liber.
- Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter. Barnkonventionen* (1989). FN:s generalförsamling.
- Helander, Karin (2003). *Barndramatik och barndomsdiskurser*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Johansson, Eva (2001). *Små barns etik*. Stockholm:Liber.
- Johansson, Eva (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (red) (2003). *Förskolan-barns första skola*. Lund: Studentlitteratur
- Klerfelt, Ann (2007). *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.
- Leijon, Marie (2010). *Att spåra tecken på lärande*. Holmbergs Malmö.
- Lindqvist, Gunilla (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2003). *En kulturskola för alla-estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Niss, Gunilla & Söderström, Anna-Karin (1996). *Små barn i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2006). *Lärandets grogrund*. Studentlitteratur: Lund.

- Pramling, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj & Klerfelt, Anna (1993). *Lära av sagan*. Studentlitteratur: Lund.
- Rasmusson, Viveka & Erberth, Bodil (2008). *Undervisa i pedagogiskt drama*. Studentlitteratur: Lund.
- Sandlund, Maj-Britt (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Socialstyrelsen Stockholm.
- Sandberg, Anette (2008). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plughästar och fusklappar*. Nordstedts akademiska förlag, Stockholm.
- Sträng, Monica H & Persson, Siv (2003). *Små barns stigar i omvärlden*. Lund: Studentlitteratur.
- Sommer, Dion (2005). *Barnpsykologi: utveckling i en förändrad värld. 2., rev. Och utök.* Hässelby: Runa.
- Svensson, Anna-Katrin (1998). *Barnet, språket och miljön*. Malmö: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Reviderad version. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm.
- Vygotskij, Lev S (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, Lev S (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, Lev (2004). *Aesthetic discourses in early childhood settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky*.
- Winroth, Jan & Rydqvist, Lars-Göran (2008). *Hälsa & Hälsopromotion, med fokus på individ-grupp-, och organisationsnivå*. SISU idrottsböcker, Stockholm.
- Winter/Jørgensen, Marianne & Philips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhman, Margareta (2006). *Den viktiga vardagen vardagsberättelser och värdegrund*. Stockholm: Liber.

Det var en gång tre bockar Bruse som skulle gå till ängen för att äta sig tjocka och feta. På väg till ängen var de tvungna att gå över en bro, och under bron bodde ett elakt troll. Först kom den lilla bocken Bruse och gick över bron. Tripp-tripp-tripp lät det när han gick över bron.

- Vem är det som trippar på min bro? säger trollet.
- Det är bara jag den minsta bocken Bruse, och jag ska gå till ängen och äta gräs.
- Nu kommer jag och äter upp dig, säger trollet.
- Nej, ta inte mig, ta den mellersta bocken Bruse han är mycket godare.
- Ja, ja då väntar jag väl på den mellersta bocken.

Nu kommer den mellersta bocken Bruse och går över bron. Tramp-tramp-tramp lät det när han gick över bron.

- Vem är det som trampar på min bro? säger trollet.
- Det är bara jag den mellersta bocken Bruse, och jag ska gå till ängen och äta gräs.
- Nu kommer jag och äter upp dig, säger trollet.
- Nej, ta inte mig, ta den stora bocken Bruse han är mycket godare.
- Ja, ja då väntar jag väl på den stora bocken.

Nu kommer den stora bocken Bruse och går över bron. Klamp-klamp-klamp lät det när han gick över bron.

- Vem är det som klampar på min bro? säger trollet.
- Det är bara jag den största bocken Bruse, och jag ska gå till ängen och äta gräs.
- Nu kommer jag och äter upp dig, säger trollet.
- Ja kom du bara, jag är inte rädd för dig, jag har två stora horn så kom du bara.

Stora bocken Bruse stångar trollet ner i ån, och alla bockar Bruse går trygga över ån. Snipp, snapp, snut så var sagan slut.

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99
www.hv.se

