

**Dramapedagogik som medel för att utveckla barns sociala  
kompetens**

*Lärares uppfattningar och erfarenheter inom småbarnspedagogik*

Emma Vikström

Magisteravhandling i pedagogik  
Fakulteten för pedagogik och  
välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa, 2021

## Abstrakt

Författare	Årtal
Vikström, Emma	2021
Arbetets titel	
Dramapedagogik som medel för att utveckla barns sociala kompetens – lärares uppfattningar och erfarenheter inom småbarnspedagogik	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal (tot.)
Vasa: Utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik	(90)
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi	
Referat	
<p>En av daghemmets viktigaste uppgifter är att stödja utvecklingen av barns sociala och emotionella färdigheter. Barn behöver social kompetens för att klara av att fungera i olika gruppkonstellationer och för att kunna skapa och upprätthålla vänskapsrelationer. Barn lär sig och utvecklas i samspelssituationer och genom att observera och imitera andra. Dramapedagogik gynnar barns lärande, det utvecklar barns sociala och emotionella färdigheter på ett mångsidigt sätt och kan användas som ett medel i undervisningen för att främja utvecklingen av social kompetens.</p> <p>Syftet med föreliggande studie är att undersöka lärares uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik som medel för att utveckla barns sociala kompetens. Följande forskningsfrågor har använts som grund för studien:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vilka uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik har lärare inom småbarnspedagogik?</li> <li>2. Vilka uppfattningar och erfarenheter har lärare av att använda dramapedagogik som medel för att utveckla barns sociala kompetens?</li> </ol> <p>Studien har en kvalitativ inriktning med en fenomenografisk forskningsansats. Det empiriska materialet omfattar nio intervjuer med lärare inom småbarnspedagogik verksamma inom sex kommuner i svenska Österbotten. Lärarna arbetar på olika daghem i grupper med barn i tre- till sexårsåldern. Datamaterialet har analyserats och bearbetats i fem steg med hjälp av fenomenografisk analysmetod och beskrivningskategorisering.</p> <p>De huvudsakliga resultaten visar på en variation av uppfattningar och erfarenheter av både drama som uttrycksform och dramapedagogik som medel för att utveckla barns sociala kompetens. Dramapedagogik uppfattas som ett fungerande medel för att utveckla sociala och emotionella färdigheter. Vidare pekar resultaten på att några av lärarna så gott som dagligen använder sig spontant av dramatiska uttryck. Olika former av drama används även under samlingen och integrerat i musik- och rörelsestunder. Planerade regelbundna dramastunder och dramaaktiviteter med tydliga mål förekommer däremot sällan inom den pedagogiska verksamheten. Lärarna eftersträvar mer fortbildning kring hur dramapedagogik kan användas på ett mer målinriktat sätt.</p>	
Sökord	
Dramapedagogik, drama, social kompetens, sociala färdigheter, emotionella färdigheter, småbarnspedagogik	

## Innehåll

Abstrakt .....	2
<b>1. Inledning .....</b>	<b>5</b>
1.1. Syfte och forskningsfrågor .....	6
1.2. Centrala begrepp.....	7
1.3. Avhandlingens uppbyggnad .....	7
<b>2. Teoretisk bakgrund.....</b>	<b>8</b>
2.1. Sociokulturellt perspektiv på barns lärande och utveckling.....	8
2.2. Pragmatismen .....	10
2.3. Dramapedagogik.....	11
2.3.1. Dramapedagogikens betydelse för barns lärande .....	12
2.3.2. Drama som mål eller medel i undervisningen .....	14
2.3.3. Drama och teater .....	15
2.3.4. Drama och lek .....	15
2.3.5. Dramatisk lek.....	16
2.3.6. Rollspel och improvisation .....	18
2.3.7. Drama och kommunikation.....	19
2.3.8. Fantasi och föreställningsförmåga .....	20
2.3.9. Lärarens roll inom dramapedagogik .....	21
<b>3. Social kompetens .....</b>	<b>23</b>
3.1. Definition av begreppet .....	23
3.2. Social kompetens hos barn .....	24
3.3. Sociala kompetensens delområden .....	24
3.3.1. Sociala färdigheter .....	25
3.3.2. Emotionella färdigheter .....	27
<b>4. Metod.....</b>	<b>30</b>
4.1. Syfte och forskningsfrågor .....	30
4.2. Fenomenografi som forskningsansats .....	30
4.3. Intervju som datainsamlingsmetod.....	32
4.3.1. Pilotintervju.....	33
4.3.2. Informanter .....	34
4.4. Studiens genomförande .....	34
4.5. Databearbetning och analys.....	35
4.6. Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska överväganden .....	37
<b>5. Resultat.....</b>	<b>39</b>

5.1. Vilka uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik har lärare inom småbarnspedagogik?.....	39
5.1.1. Tema A. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik .....	39
5.1.2. Tema B. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik som undervisningsinnehåll .....	46
5.1.3. Tema C. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av barnens förhållningssätt till drama.....	57
5.2. Vilka uppfattningar och erfarenheter har lärare av att använda dramapedagogik som medel för att utveckla barns sociala kompetens? .....	62
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>72</b>
6.1. Metoddiskussion.....	72
6.2. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik .....	74
6.2.1. Uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik.....	74
6.2.2. Uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik som undervisningsinnehåll... ..	76
6.2.3. Uppfattningar och erfarenheter av barnens förhållningssätt till drama .....	78
6.3. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av att använda dramapedagogik som medel i undervisningen för att utveckla barns sociala kompetens .....	80
6.4. Avslutning .....	83
Referenser.....	85
<b>Tabeller</b>	
<b>Tabell 1 .....</b>	<b>40</b>
<b>Tabell 2 .....</b>	<b>47</b>
<b>Tabell 3 .....</b>	<b>58</b>
<b>Tabell 4 .....</b>	<b>63</b>

## **Bilagor**

### **Bilaga 1: Intervjuguide**

# 1. Inledning

*”Jag hör och glömmmer. Jag ser och kommer ihåg. Jag gör och förstår.”*

*-Kinesiskt ordspråk-*

En av daghemmets nyckeluppgifter är att främja utvecklingen av barnens sociala kompetens. Barn som deltar i småbarnspedagogik kommer under hela dagen i kontakt med andra barn och vuxna. Barn behöver utveckla sociala och emotionella färdigheter för att kunna ta kontakt med andra barn, för att kommunicera och samspela, för att skaffa vänner och för att fungera i olika gruppkonstellationer (Löwenborg & Palm, 2019).

Barn utvecklas, lär sig, och tillägnar sig kunskap i sociala sammanhang tillsammans med andra genom att öva, observera och imitera (Brown, 2017; Marjamäki, Kosonen, Törrönen & Hannukkala, 2015; Säljö, 2011b). Drama är en väg till barns kunskap, utveckling och lärande (Brown, 2017; Heggstad, 2014; Joronen & Häkämies, 2010) och det är en social arbetsform som bygger på barns lek (Heggstad, 2014; Hägglund & Fredin, 2011). Tidigare forskning (Goldstein & Lerner, 2018; Karaolis, 2020; Remziye, Çolak Feride & Betul, 2019) visar på att drama är en stödjande metod för utvecklingen av barns sociala och emotionella färdigheter. För att utveckling ska ske behöver läraren arbeta med drama på ett målmedvetet sätt (Hendy & Toon, 2001).

Idén till denna studie kommer från min egen erfarenhet av dramapedagogik. Jag har alltid varit intresserad av drama och jag njuter av att dramatisera tillsammans med barn. Jag gläds över att se hur lustfyllt och naturligt de uttrycker sig. Under mina år som lärare inom småbarnspedagogik har jag prövat mig fram till hur jag kan använda mig av drama som ett pedagogiskt medel i undervisningen. Jag har reflekterat över hur det påverkar barngruppen och hur det stöder barnens sociala förmågor och färdigheter.

Därför är det av intresse att i min studie undersöka hur andra lärare inom småbarnspedagogik uppfattar dramapedagogik som medel för att utveckla barns sociala kompetens. En annan orsak till val av forskningsområde är att tidigare forskning, som berör fenomenet drama och dramapedagogik, har tenderat att fokusera på något annat, som till exempel drama i skolan, processdrama, lärare-i-roll, dramaterapi och teater.

I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* lyfts de kroppsliga uttrycksformerna drama, teater och dans fram som en del av verksamheten för att främja barns

lärande, sociala färdigheter och positiva självbild samt för att utveckla leken (Utbildningsstyrelsen, 2018). I kvalitetsutvärderingen från det Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) framgår det att de estetiska uttryckssätten inte längre förekommer dagligen inom den småbarnspedagogiska verksamheten. Det rapporteras att drama och teater erbjuds en gång per månad eller mer sällan (Repo, Paananen, Eskelinen, Mattila, Lerkkanen, Gammelgård, Ulvinen, Marjanen, Kivistö & Hjelt, 2020). En orsak till de estetiska uttryckssättens frånvaro kan vara att utbildningen för lärare inom småbarnspedagogik har minskat på antal studiepoäng inom de mångsidiga uttryckssätten, hävdar Pakanen (2020).

Enligt Heggstad (2014) har lärares syn på drama en betydelse för vilken status uttrycksformen får inom verksamheten och hur den uppfattas av barnen. Genom att observera barns dramatiska lek förstår man betydelsen av dramapedagogik inom småbarnspedagogiken, betonar Brown (2017). Med tanke på dramats frånvaro inom småbarnspedagogiken är det även av intresse att i min studie undersöka lärares uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik.

## 1.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka lärares uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik som medel för att utveckla barns sociala kompetens. Med utgångspunkt i syftet har följande två forskningsfrågor formulerats:

1. Vilka uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik har lärare inom småbarnspedagogik?
2. Vilka uppfattningar och erfarenheter har lärare av att använda dramapedagogik som medel för att utveckla barns sociala kompetens?

Dramapedagogik kan användas på många olika sätt inom undervisningen och den kan ha många olika lärandesyften. Dramapedagogisk verksamhet ser också olika ut beroende på vilken åldersgrupp läraren undervisar i (Heggstad, 2014). Drama gynnar barns lärande och utveckling men barn i åldrarna tre till fem är som mest mottagliga för att lära med hjälp av drama (Brown, 2017). I tre- till femårsåldern börjar barnet utveckla färdigheter (kommunikation, föreställningsförmåga) som behövs i drama. Barnet börjar även engagera sig i sociodramatisk lek (imitera, samspela, rollek), vilket gör hen moget för olika former av drama (Brown, 2017). För att avgränsa studien har jag valt att undersöka hur lärare använder sig av dramapedagogik

som medel i undervisningen för att utveckla social kompetens hos barn i åldrarna tre till fem år.

## **1.2. Centrala begrepp**

Begreppet dramapedagogik utgår i denna studie från lärarens sätt att arbeta med drama som pedagogiskt medel i undervisningen (Rasmusson & Erberth, 2016). När jag skriver om lärare menar jag lärare inom småbarnspedagogik. Begreppet uppfattning betyder i denna text människans grundläggande förståelse av något och begreppet att uppfatta innebär att skapa mening (Uljens, 1989). Begreppet erfarenhet står för lärares kunskap om och färdighet i eller observation av dramapedagogik. Både drama och social kompetens är breda begrepp som kan tolkas olika och få olika innebörd beroende på vem som definierar begreppen. En definition av drama framgår i avhandlingens andra kapitel och begreppet social kompetens förtydligas i avhandlingens tredje kapitel.

## **1.3. Avhandlingens uppbyggnad**

Avhandlingen omfattar sex kapitel. Inledningsvis beskrivs bakgrund till val av forskningsområde och avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Kapitel två behandlar studiens teoretiska utgångspunkt som är det sociokulturella perspektivet och pragmatism. Vidare beskrivs begreppet dramapedagogik och tidigare forskning samt områden som anknyter till begreppet. I det tredje kapitlet behandlas social kompetens och delområden som sociala och emotionella färdigheter. I kapitel fyra ingår studiens metodologiska val, forskningsansats, genomförande och det empiriska materialets analys och bearbetning. Kapitlet avslutas med en presentation av studiens kvalitetskriterier. I det femte kapitlet presenteras undersökningens resultat och svaret på forskningsfrågorna redovisas. Kapitel sex inleds med en metoddiskussion. Vidare följer en diskussion om resultaten som diskuteras i relation till teorier och tidigare forskning. Avslutningsvis presenteras slutsatser och förslag till fortsatt forskning lyfts fram.

## 2. Teoretisk bakgrund

I detta kapitel presenteras avhandlingens teoretiska bakgrund och dramapedagogik samt tidigare forskning kring dramapedagogikens betydelse för barns lärande. Detta åtföljs av en presentation av drama som mål och medel i undervisningen. Därtill tydliggörs skillnaden mellan drama och teater samt drama och lek. Rollspel och improvisation lyfts fram för att synliggöra olika former av drama. Vidare presenteras betydelsen av kommunikation, fantasi och föreställningsförmåga i arbetet med drama. Slutligen lyfts lärarens roll inom dramapedagogik fram.

Den teoretiska utgångspunkten för denna studie är det sociokulturella perspektivet och inslag från pragmatism. Det sociokulturella perspektivet och pragmatismen är två olika teoretiska traditioner som påminner om varandra, eftersom en gemensam nämnare för dessa är att lärande sker i kommunikativa och sociala kontexter (Säljö, 2011b). Impulser från dessa teoretiska inriktningar syns tydligt inom dramapedagogik. Drama är en social arbetsform som handlar om aktivt medskapande och social utveckling, där kroppen och språket är redskap som används för att dela erfarenheter och nå nya kunskaper (Heggstad, 2014; Holmgren-Lind, 2011; Rasmusson & Erberth, 2016).

### 2.1. Sociokulturellt perspektiv på barns lärande och utveckling

Det är enligt Säljö (2011a) lärarens syn på hur barnen tar till sig kunskap och hur de utvecklar kompetens som är utgångspunkten i hur den pedagogiska undervisningen bedrivs och organiseras. Sæbø (2011) betonar i sin tur att lärarens pedagogiska kompetens, samspelet med barnen och sättet undervisningen genomförs på är faktorer som påverkar lärandet. Lärande och utveckling ses i ett sociokulturellt perspektiv som ett naturligt tillstånd, eftersom människan i varje situation har möjlighet att lära sig av sina erfarenheter och i samspelssituationer ta till sig ny kunskap och utvecklas (Säljö, 2011b; Säljö, 2014).

Människans utveckling är ur ett sociokulturellt perspektiv styrd av både biologiska och kulturella faktorer, hävdar Säljö (2011a). Barnets biologiska utveckling börjar vid födseln när hen lär sig att fixera blicken och småningom kontrollera kroppen. Denna utveckling är styrd av biologiska processer, vilket betyder att utvecklingsfasen i stora drag ser likadan ut för alla barn oberoende av geografiskt läge eller kulturell bakgrund. Det som skiljer människans utveckling från andra varelser är språkutvecklingen och de sociokulturella faktorer som utvecklingen



påverkas av. När barnet börjar använda språket som sin främsta kommunikationskanal blir de kulturella faktorerna viktigare för utvecklingen än de biologiska. (Säljö, 2011a).

Enligt Phillips och Soltis (2014) är språket av stor betydelse för kommunikation och lärande. Det är med hjälp av språket som människan kan dela erfarenheter och kunskaper med sina medmänniskor (Säljö, 2014). Säljö (2011b) betonar att barnet lär sig sitt första språk i samspel med andra. Språket, som inom den sociokulturella inriktningen kan kallas för ett *medierande redskap*, används dels för att tänka och handla, dels för att kommunicera och förmedla kunskaper samt dela erfarenheter med andra. De medierande redskapen kan vara fysiska (hammare, penna, telefon) eller psykologiska (alfabet, siffror, symboler) tillägger Säljö (2011a).

Språket är en viktig beståndsdel i dramapedagogik, betonar Holmgren-Lind (2011). Hon beskriver drama som en samtalande kreativ process som skapar fiktion och fiktiva rum. I arbetet med drama får barnen ta del av dramats språkliga, rumsliga och kroppsliga beståndsdelar. Det finns olika dramapedagogiska verktyg eller *redskap*, både praktiska (estetiska) och intellektuella, som pedagogen kan använda sig av i arbetet med drama. Det dramapedagogiska arbetet skapas genom en samverkan mellan dessa redskap och kreativt arbete med form och innehåll. De viktigaste redskapen anses vara det agerande berättande (språket) och det fiktiva rummet. Med hjälp av lyssnandet och berättandet kan läraren tillsammans med barnen skapa fiktiva rum, figurer och händelser att uttrycka sig i. Läraren förmedlar genom sin verbala kommunikation språkliga stöd för barnens berättande, till exempel genom att ställa frågor eller genom att återberätta det som barnen har sagt.

Den sociokulturella inriktningens perspektiv på människans utveckling skiljer sig enligt Säljö (2011a) åt från andra traditioner, eftersom den inte utgår från en mognadsteori, vilket innebär att utvecklingen kommer inifrån och styrs huvudsakligen av biologiska processer. Ur detta perspektiv ska undervisningen anpassas till barnets utvecklingsnivå, eftersom barnet inte är kognitivt moget att lära sig ett mer avancerat stoff. Vad och hur läraren än gör kommer barnet inte att kunna tillgodogöra sig kunskap från en mer avancerad utvecklingsnivå, tillägger Säljö (2011a).

Till skillnad från mognadsteorin ser man ur ett sociokulturellt perspektiv lärarens handlingar som ytterst viktiga för barnets utveckling. Det är genom social samvaro som barnet skaffar erfarenheter och lär sig olika sätt att tänka om och handla i samhället. Barnet är aktivt och söker hela tiden sätt att erövra och förstå sin omvärld. Hen använder sig av sina tidigare erfarenheter och kunskaper för att lära sig nya färdigheter på egen hand. Det är dock främst genom social interaktion och med stöd från andra som barnet utvecklas och lär sig. (Vygotsky,

1978). Phillips och Soltis (2014) framhåller att barnets väg till kunskap och lärande sker genom att iaktta och imitera andra människor i vardagliga situationer. Barnet utvecklas till en sociokulturell individ som blir delaktig i de sätt att tänka, handla och kommunicera som finns inom samhället (Säljö, 2011a).

Inom den sociokulturella inriktningen är Vygotskij den mest betydande forskaren (Säljö, 2011a). Tanken om att barnet eller människan är i ständig utveckling är utgångspunkten för begreppet ”zone of proximal development” eller *den närmaste utvecklingszonen* (Vygotsky, 1978). Begreppet utvecklingszon handlar enligt Vygotskij (1978) om vad barnet klarar av på egen hand och vad hen kan göra med stöd från andra. Denna idé innebär att barnet har begränsade förmågor att använda sig av för att klara av att lösa problem på egen hand. När barnet däremot får assistans av andra mer kompetenta individer uppvisar hen mer avancerade kunskaper och förmågor för att lösa problemet. När barnet har uppnått en viss kompetens och är nära att klara av mer krävande uppgifter på egen hand, behöver hen handledning och stöd för att komma vidare i utvecklingen.

Enligt Vygotskij (1978) har läraren en central roll i att stödja och handleda barnen till lärande och utveckling. Detta stämmer överens med lärarens roll i arbetet med drama. Därför är *den närmaste utvecklingszonen* en viktig teoretisk utgångspunkt för dramapedagogik, eftersom barnet har behov av socialt och pedagogiskt stöd för att nå sitt nästa utvecklingssteg (Loizou, Michaelides & Georgiou, 2019).

Lärandet är enligt Vygotskij (2001) socialt till sin karaktär. Därför är pedagogiska institutioner (skola, daghem) viktiga miljöer för kognitiv och social utveckling, samt miljöer där barnet kommer i kontakt med sådana kunskapsområden som inte förekommer i en hemmiljö. Det är i dessa miljöer som barnet hamnar i utvecklingszoner med kunskaper som går utöver hens egna erfarenheter. Lärarens roll som medierande resurs blir därför central för att hjälpa barnet, eftersom det är i samspelet mellan läraren och barnet som barnet kan koppla den egna erfarenheten till mer abstrakt kunskap. (Säljö, 2014). Vygotskijs tankar om att människan i varje samspelssituation har möjlighet att ta till sig kunskap är även av betydelse för allt dramaarbete (Heggstad, 2014; Järleby, 2005).

## **2.2. Pragmatismen**

Inom pragmatismen är John Dewey den mest framträdande pedagogen (Säljö, 2011b). Dewey har ett socialt perspektiv på lärande och ser skolan som en gemenskap där barns lärande gynnas av grupparbeten och temaverksamhet (Phillips & Soltis, 2014; Sundgren, 2011; Säljö, 2011b).

Enligt pragmatismens tradition ska barnen fostras till demokratiska människor som i skolan lär sig de kunskaper, färdigheter och sociala regler som behövs för att fungera i samhället. Barnet lär sig och utvecklas i samspel med omvärlden och sina medmänniskor (Dewey, 1966). Enligt Dewey (1966) bör undervisningen vara mer konkret än abstrakt. Den bör utformas enligt laborativa metoder och aktiva förhållningssätt, eftersom barnet är aktivt i sin egen utveckling och har en vilja att undersöka och uttrycka sig konstnärligt.

Några viktiga centrala punkter för modern dramapedagogik härstammar från Deweys pedagogiska tankar om individens aktiva handlingar i sociala sammanhang (Heggstad, 2014; Järleby, 2005). Dewey anser att teori och praktik går hand i hand och att barnens lust och intresse är vägen till kunskapssökande (Järleby, 2005). Små barn inhämtar ny kunskap och nya färdigheter med hela kroppen och alla sinnen när de utforskar sin omvärld, hävdar Hägglund och Fredin (2011), som vidare betonar att de skapande ämnena ger barnen en större frihet än de teoretiska. Det finns inget rätt eller fel. Barnen har friheten att aktivt utforska världen. Drama är en social arbetsform som bygger på interaktion och samspel (Sæbø & Flugstad, 1992). Deltagarna intar aktiva förhållningssätt när de genom fiktiva roller och situationer utforskar händelser och relationer mellan människor (Heggstad, 2014).

### **2.3. Dramapedagogik**

Hos människan finns grundläggande behov som består av att uttrycka känslor och erfarenheter (Olofsson, 2003), samt behov av att leka, härma och identifiera sig med andra (Heggstad, 2014). Med detta i åtanke känns det ganska naturligt att betydelsen av dramatisk verksamhet och lek i undervisningen kan härledas tillbaka till filosoferna Platon och Aristoteles, som anser att lärande sker bäst under lustfyllda former och att denna kunskap sätter sig djupare än den som lärs ut under plåga och tvång (Hägglund & Fredin, 2011).

Drama har sina rötter i leken, teatern och pedagogiken (Sæbø & Flugstad, 1992). Drama som eget ämne har genom tiderna alltid bestått av delar av det pedagogiska och didaktiska tänkandet, vilket har lett till begreppet dramapedagogik (Sæbø, 2011). Dramapedagogiken föddes i början av 1900-talet i skärningspunkten mellan reformpedagogiken och barnteatern (Bolton, 2008).

Dramapedagogik är både en konstnärlig (den dramatiska uttrycksformen) och en pedagogisk (inhämta kunskaper och utvecklas som individ) metod inom undervisningen, som kan beskrivas som nutidens sätt att använda sig av drama i undervisningen (Heggstad, 2014;

Rasmusson & Erberth, 2016). Dramapedagogik gör undervisningen mer lekfull och kreativ och kan användas för att nå lärandemål (Loizou m.fl., 2019). Ordet drama härstammar från grekiskan och betyder ”att handling” eller ”att göra” (Heggstad, 2014; Hägglund & Fredin, 2011; Rasmusson & Erberth, 2016). Inom dramapedagogik är det just ”handlingen” som är det centrala, framhåller Rasmusson och Erberth (2016). Deltagarna gör saker tillsammans och dramatiserar handlingar med hjälp av fiktion, roller och rollspel, samtidigt som de utvecklar en djupare förståelse för sig själva och varandra (Heggstad, 2014).

Drama är precis som teater, musik, bild och dans en estetisk uttrycksform (Rasmusson & Erberth, 2016). De estetiska ämnena har alltid förknippats med barns lärande, men det saknas dock ofta tydliga mål och medel för att barnen ska utveckla sina förmågor inom dessa ämnen (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2015). Tidigare utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet visar att de estetiska uttryckssätten inte längre förekommer dagligen inom den småbarnspedagogiska verksamheten. Enligt utvärderingen uppger två tredjedelar av deltagarna att drama och teater erbjuds en gång per månad eller mer sällan (Repo, m.fl., 2020). Enligt Brown (2017) och Pakanen (2020) behöver lärare ha ett starkt kunnande om olika kreativa uttryckssätt för att förstå betydelsen av dessa och för att kunna använda dem som pedagogiskt medel i undervisningen.

### ***2.3.1. Dramapedagogikens betydelse för barns lärande***

Enligt Brown (2017) gynnar drama alla aspekter av barns lärande och utveckling, medan Joronen och Häkämies (2010) beskriver drama som en väg till barns lärande, som vidare betonar att det finns en stor potential för lärande i arbetet med drama. Detta handlar enligt Heggstad (2014) om att hela barnets inlärningsregister (det emotionella, det sociala, det kognitiva, det fysiska och det estetiska) aktiveras när barnet dramatiserar och därför är det för barnet ett sätt att lära.

I drama används språket, rösten, känsla, kroppen, sinnesförmågelser, tankeförmågan och kontakt. Barnet tränar upp sin förmåga att röra sig, att känna och att tänka. (Järleby, 2005). I arbetet med drama kan olika metoder såsom lekar, kommunikationsövningar, improvisationer och rollspel användas för att utveckla barns fantasi, kreativitet, deras uttrycksförmåga och förmågan att kommunicera och samarbeta (Rasmusson & Erberth, 2016).

Även Heikkinen (2004) samt Hendy och Toon (2001) betonar dramapedagogikens betydelse för barnets utveckling och lärande. De framhåller att drama tillåter barnet att berätta

sina egna berättelser, att lära sig om sina egna livserfarenheter, samt att ta del av nya upplevelser och lära sig mer om sin omvärld och personerna i den. Lärande och drama fungerar på tre sätt det vill säga barnet kan lära *om* drama, *med* drama och *genom* drama för att slutligen med lärarens hjälp analysera det hen lärt sig (Heikkinen, 2004).

Drama är en social arbetsform där alla typer av dramaaktiviteter genomförs i grupp (Hägglund & Fredin, 2011), vilket ställer krav på barnen att använda sig av och utveckla de sociala färdigheterna för att kunna delta (Hendy & Toon, 2001). Laino (2010) beskriver dramapedagogik som en arbetsmetod som på ett mångsidigt sätt utvecklar barns sociala och emotionella färdigheter. Drama väcker deras tankar och hjälper dem att förstå sina egna och andras känslor. Drama är källan till barnets livsfärdigheter, självkänedom, sociala färdigheter, det utvecklar deras samspels- och problemlösningsförmågor och lär dem att arbeta i olika gruppkonstellationer (Heikkinen, 2004; Laino, 2010).

Dramaövningar kan på långsikt göra de blyga barnen modigare och ha en lugnande effekt på de energiska barnen (Hägglund & Fredin, 2011). I en stökig barngrupp är det desto viktigare att använda sig av dramapedagogik för att lära barnen samarbeta och utveckla deras socioemotionella färdigheter (Hendy & Toon, 2001). Enligt Rasmusson och Erberth (2016) har barn som under hela verksamhetsåret deltagit i planerad dramapedagogisk verksamhet lättare att ta emot nya barn och möta problem som kan uppstå i gruppen, eftersom de fått lära sig samarbete och att umgås som grupp, samt att vara toleranta mot varandra.

Remziye, Çolak Feride och Betul (2019) har forskat kring vilken effekt dramaaktiviteter har på femåringars sociala färdigheter. En barngrupp deltog under en åtta veckors period i tre ledda dramaaktiviteter per vecka. Efter testperioden utvärderades barnens sociala färdigheter mot en kontrollgrupp, det vill säga en grupp barn från samma daghem som under denna period följt sitt vanliga veckoschema utan drama. I utvärderingen bedömdes alla barns individuella initiativförmåga, vänskapsförmåga, akademiska färdigheter och förmågan att känna igen känslor samt förmågan att kontrollera sina egna känslor. Man använde sig av en poängskala från ett till fem.

Efter fyra veckor gjordes ett "eftertest" där enbart barnen från undersökningsgruppen utvärderades. Resultatet från eftertestet visade på att det fanns en signifikant poängskillnad i för- och eftertestet av de båda gruppernas sociala färdigheter. Remziye m.fl. (2019) fann i sitt resultat att dramaaktiviteterna hade bidragit till en utveckling av sociala färdigheter hos barnen i undersökningsgruppen. Resultaten stämmer överens med tidigare forskning (Hendy & Toon, 2001) kring hur drama kan utveckla barns sociala och emotionella färdigheter, samt deras attityder och kunskap som behövs för att klara av framtida utmaningar.

### 2.3.2. Drama som mål eller medel i undervisningen

Drama och övrig skapande verksamhet (bild, slöjd, musik, poesi, dans) kan i undervisningssammanhang användas som både ett *mål* och ett *medel* (Järleby, 2005; Pramling Samuelsson m.fl., 2015). Gemensamt för dessa två beskrivningar av hur dramapedagogik kan användas är dock att deltagarna med hjälp av drama lär sig att uttrycka sig och kommunicera och integrera i grupp, lär sig samarbeta och genom rolltagande utvecklar en djupare förståelse om sig själva och de andra gruppmedlemmarna (Rasmusson & Erberth, 2016).

Att använda drama som *mål* i undervisningen handlar om att deltagarna utvecklar sin estetiska- och dramatiska uttrycksförmåga. Läraren och eleverna använder sig av dramatiska uttryck och teatrala verktyg för att nå målet. Denna metod används främst med skolelever som undervisas i konstämnet drama. Lärarens roll och kunnande inom ämnet är av stor betydelse när drama används som ett *mål*. (Heggstad, 2014).

När drama används som ett *medel* i undervisningen, vilket är en vanligare metod i pedagogisk verksamhet för barn i åldrarna tre till fem (Brown, 2017), är syftet till exempel att stärka barnens språkutveckling, utveckla deras matematiska kompetens eller utveckla deras färdigheter och förmågor inom det sociala och personliga området (Holmgren-Lind, 2011; Pramling Samuelsson m.fl., 2015). Dramapedagogik kan även användas som ett *medel* integrerat i undervisningen för att barn och skolelever ska utveckla kunskap i det ämne som drama integreras i (Rasmusson & Erberth, 2016). Inlärningsformen har en del likheter med processdrama, en dramaträdation som härstammar från England (Sæbø, 2011). Processdrama förutsätter dock att läraren är didaktisk kreativ och har kunskap om drama (Bolton, 2008; Sæbø, 2011).

Vidare kan drama som *medel* i undervisningen öka barnens förståelse och kunskap för något tema eller någon händelse (Brown, 2017). Läraren kan ta hjälp av olika former av drama så som gestaltning, improvisation, rollspel och gruppövningar (Rasmusson & Erberth, 2016). Barn har lättare för att skapa sig en djupare förståelse om till exempel en händelse när de får leva sig in i olika situationer och dramatisera den, hävdar Bolton (2008) och Brown (2017). Speciellt med barn under skolåldern kan drama knytas an till de övriga uttrycksformerna musik, rörelse, bild och litteratur (Rasmusson & Erberth, 2016). Enligt Rasmusson och Erberth (2016) är sånglekar en del av dramapedagogik. Sånglekar innehåller ofta både sång, rörelse och kroppskontakt och ger utrymme för dramatisering och passar därför bra in i dramasammanhang.

### ***2.3.3. Drama och teater***

Drama är inte samma sak som teater trots att dramapedagogikens improvisationsövningar och rollspel påminner väldigt mycket om det som förknippas med teater (Hägglund & Fredin, 2011). Heggstad (2014) beskriver drama som en process och teater som en slutprodukt. Järleby (2005) lyfter fram att drama handlar om att göra, medan teater associeras med att uppträda framför publik. Heikkinen (2004) hävdar att drama handlar om kommunikationen mellan deltagarna och deras utveckling och upplevelser. Teater handlar däremot om kommunikationen mellan skådespelarna och publiken det vill säga publikens upplevelse. Inom teatern kan drama användas som ett medel för att deltagarna ska lära sig mer om mänskliga relationer och beteenden (Järleby, 2005).

En tydlig skillnad mellan drama och teater är användningen av utrustning och rekvisita. Inom teatern är till exempel skådespelarnas kostymer, scenen, pjäsens ljus- och ljudsättning av stor betydelse för arbetet och publikens upplevelse. Det främsta redskapet inom drama är däremot deltagarna själva, deras närvaro, engagemang och deras kroppsliga och verbala uttryck. (Rasmusson & Erberth, 2016). Drama med yngre barn är en bra förberedelse för att spela teater, menar Hägglund och Fredin (2011). Då kan rekvisita i form av musik, rytminstrument, kläder, färger, ljud- och ljuseffekter inspirera och hjälpa till att upprätthålla barnens kreativitet och intresse (Rasmusson & Erberth, 2016).

### ***2.3.4. Drama och lek***

Lek är barnets sätt att lära sig om livet och förstå världen, framhåller Olofsson (2003). I leken övar barnet upp sin kreativitet och påhittighet. Leken tillåter barnet öva, pröva, uttrycka och hantera sina känslor. Leken är av stor betydelse för tankens, känslans och språkets utveckling samt för den sociala kompetensen. Ingen aktivitet utvecklar social kompetens såsom leken. I leken måste barnen kompromissa, samspela, turas om, respektera och lyssna på varandra. Social kompetens är en viktig ingrediens för leken, men också ett resultat av den.

Drama ligger mycket nära lek och är liksom leken ett för barnen naturligt uttryckssätt (Heggstad, 2014; Pakanen, 2020). I rolleken använder sig barnen naturligt av det dramatiska språket (Hägglund & Fredin, 2011). Både drama och lek präglas av aktivt engagemang, de är uttryck för inre föreställningar, upplevelser och erfarenheter. Dessutom handlar båda fenomenen om spel och fiktion och att göra saker ”som om” (Heggstad, 2014; Sæbø & Flugstad, 1992). Dramapedagogik bygger på barns lek. Trots det finns det en tydlig skillnad mellan dessa

fenomen. Dramapedagogik är en tillrättalagd pedagogisk aktivitet med andra syften än leken, medan leken är en aktivitet som sker på barnens initiativ, som de själva startar upp utan påverkan av vuxna (Heggstad, 2014).

Inom den pedagogiska verksamheten bör det ena inte utesluta det andra, hävdar Heggstad (2014). Både drama och lek är stimulerande och utvecklande aktivitetsformer som kompletterar varandra. Leken kan inspirera läraren till dramaarbete och drama kan inspirera och berika barnens lek. För att veta vilken typ av dramaaktiviteter som passar barngruppen behöver läraren ha kunskap om barns lek och observera leken. Tidigare forskning (Loizou m.fl., 2019) visar att lärarens deltagande i barns lek med hjälp av drama och framförallt improvisation, utvecklar barnens lekfärdigheter. I leken kan läraren stödja barnet att utveckla sin roll och berika barnets lekvärld.

Holmgren-Lind (2011) anser att många lärare sätter ett likhetstecken mellan lek och drama, vilket kan skapa missuppfattningar kring vad dramapedagogik egentligen är för något. Hon betonar att det inte räcker med att barnen klär ut sig och leker fantasiroller för att läraren ska kunna kalla det för dramaverksamhet. För att drama ska få en pedagogisk innebörd behöver läraren ha en idé och ett syfte med dramat och sedan genomföra en ledd och planerad aktivitet.

Upp till en viss ålder har barnen ett stort lekbehov. De är motiverade till att leka och tar tillfällena i akt för att få leka så mycket som möjligt, hävdar Strömberg (2008). Därför är dramapedagogik en ypperlig metod att använda sig av tillsammans med barn, eftersom de förknippar det med lek. I drama kan barn delta på sina egna villkor (Holmgren-Lind, 2011). Ifall ett eller fler barn inte vill delat kan det enligt Strömberg (2008) handla om osäkerhet eller otrygghet. De vet helt enkelt inte vad som kommer att hända eller vad som förväntas av dem. Drama ger barnen positiva upplevelser av att umgås, leka och uttrycka sig i grupp och lär barnen ge och ta i ett samarbete. För att barnens uttrycksförmåga, kreativitet och samarbetsförmåga ska blomstra krävs det enligt Rasmusson och Erberth (2016) långsiktig planering och kontinuitet i arbetet med drama.

### ***2.3.5. Dramatisk lek***

Den dramatiska leken anknyter till dramapedagogik och kan beskrivas som ett samlingsnamn av barnets alla låtsaslekar (rollek, fantasilek, fiktionslek), betonar Heggstad (2014). Bolton (2008) anser att dramatisk lek är den mest lämpliga aktivitet att använda sig av tillsammans med yngre barn. Vidare framhåller Heggstad (2014) att barnen engagerar sig i skådespelsliknande situationer i den dramatiska leken. De tar på sig olika roller och skapar en



fiktiv verklighet omkring sig medan de leker. Rollspel sätter stora krav på barns samarbetsförmåga: de ska kunna föra fram egna idéer och acceptera andras idéer, de ska ta egna initiativ och få med sig de andra barnen men också låta sig ledas av andra. Genom att observera denna typ av lek kan läraren lära sig om barnens intressen, deras fantasi och samarbetsförmåga.

Tidigare forskning (Goldstein & Lerner, 2018) har visat att den dramatiska låtsasleken förbättrar emotionell kontroll hos barn. Goldstein och Lerner (2018) har i sin forskning studerat betydelsen av dramatisk lek för social och emotionell utveckling hos barn i fyraårsåldern. Resultatet tyder på att dramatisk lek har en tydlig betydelse för barns förmåga att kontrollera sina känslor. Forskarna rekommenderar utifrån sin studie att barn regelbundet får ta del av gruppaktiviteter, vars mål är att lära barnen om känslor. Aktiviteterna leds av en vuxen. I aktiviteterna får barnen gå in i roller som olika djur eller andra fiktiva figurer eller personer (som representerar olika sinnesstämningar) för att lära sig känna igen känslor och träna känslomässig kontroll.

Enligt Heggstad (2014) kan den dramatiska lekens utveckling delas in i tre faser. I den första fasen är barnet försiktigt och gör likadant som någon annan, samtidigt som denne – barnet *härmar*. I den andra fasen börjar barnet *imitera* och växlar ofta från figur till figur. Barnet gör saker som hen kommer ihåg dem eller som hen tror att de är. I den tredje fasen börjar barnet sedan utveckla sin förmåga att föreställa någon annan eller något annat. Barnets *identifikationsförmåga* utvecklas och barnet känner ofta ett behov av att klä ut sig eller ändra sitt utseende för rollens skull. I detta skede börjar även barnets förmåga till samarbete att utvecklas. Rolleken utvecklas nu till en social lek där barnet får testa och utforska olika situationer, träna på sociala roller och uppfylla sina behov.

Denna sociala rollek är viktig för barnets utveckling och socialisering, hävdar Heggstad (2014). I leken blir barnet medveten om betydelsen av sina egna och andras handlingar, eftersom leken förutsätter att barnet tar någon annans perspektiv och går in i en roll ”som” någon annan. Det här är viktigt för barnet för att kunna förstå sig på andra och för att lära sig hur vänskap fungerar. I leken skaffar sig barnet kunskap om världen och sig själv. Barnet måste lära sig följa lekens regler och utöva självbehärskning. I leken utvecklas barnet socialt, eftersom det är här barnet får träna samarbete i samspel med andra. Den dramatiska leken är också kognitivt utvecklande. Den utvecklar begreppsuppfattning, utökar ordförrådet och språket. Leken ger dessutom barnet möjligheter att bearbeta sina känslor och tränar problemlösning.

### **2.3.6. Rollspel och improvisation**

Kärnan inom dramapedagogiken handlar enligt Sæbø och Flugstad (1992) om att man går ut ur ”här och nu” och in i en ”som om” situation. I denna ”som om” situation kan man på ett lekfullt sätt med hjälp av fantasi och inlevelse spela en roll som någon annan eller befinna sig på en fiktiv plats. I rollspel kan situationer och händelser från det dagliga livet återskapas, betonar Hägglund och Fredin (2011). De lyfter även fram att barn bearbetar sådant som de varit med om i sina roller. Det kan handla om ett obehagligt sjukhusbesök eller en rolig resa. I det spontana lekande blickar även barnen framåt i tiden för att förbereda sig på det som komma skall. Detta kan ta sig uttryck genom att de leker skola eller mamma, pappa, barn.

Vidare menar Sæbø och Flugstad (1992) att en ökad förståelse för andra människor utvecklas när barnet prövar olika roller. Genom välplanerade rollspel lär sig barnen även många nya färdigheter och förhållningssätt (Hendy & Toon, 2001). I dramaundervisning genomförs oftast improvisationer och rollspel parvis eller i smågrupper, som sedan kan spelas upp för de andra deltagarna (Hägglund & Fredin, 2011).

Barnet kan spela roller tagna ur fiktiva händelser eller utifrån egna upplevelser, betonar Järleby (2005). Ett rollspel kan ha olika pedagogiska syften eller målsättningar. Spelet kan ha ett kunskapsmål, det kan inriktas mot barnets personlighetsutveckling eller träna problem- och konfliktlösning. Rollspel anses vara en bra metod för att visualisera och tydliggöra konflikter och situationer som har uppstått i barngruppen, framhåller Hägglund och Fredin (2011). Metoden hjälper barnen att träna på att tillsammans hitta lösningar på problemen. Sagor är en bra utgångspunkt för dramatisering, rollspel och improvisationer (Rasmusson & Erberth, 2016).

Med yngre barn kan problem eller konflikter överföras till djurens sagovärld för att barnen ska kunna distansera sig från problemet utan att peka ut någon kamrat, hävdar Rasmusson och Erberth (2016). Läraren kan använda sig av olika sagospel och handdockor för att spela upp konflikter för barnen. Dockspel är en form av drama, betonar Karaolis (2020). Barn har en tendens att fascineras av dockan och de lyssnar på dockan när den vänder sig mot dem. Med hjälp av dockan kan läraren på ett inspirerande sätt öppna upp kontakten med barnen.

Rasmusson och Erberth (2016) lyfter även fram en annan metod för konflikt- och problemlösning. Metoden går ut på att pedagogerna spelar upp rollspel eller improvisationer som handlar om barnens bråk eller konflikter. Pedagogerna kan göra barnen delaktiga i spelet genom att avbryta spelet när konflikten uppstått och be barnen komma med olika förslag till konfliktlösningen.

Enligt Hendy och Toon (2001) kommer barn som uppför sig ”stökigt” eller som uppvisar ett utmanande beteende ofta att fortsätta med detta uppförande eftersom de upplever att det är något som förväntas av dem. Med hjälp av drama och rollspel kan barnet uttrycka sig på ett nytt sätt som någon annan utan förutfattade meningar. Förmågan att känna igen och sätta ord på sina egna känslor gör det lättare att förstå hur någon annan känner, framhåller Strömberg (2008). Genom rollspel och olika improvisationsövningar kan barnen träna på att känna igen och uttrycka olika känslor, vilket ökar medvetenheten i gruppen om hur andra kan känna.

### ***2.3.7. Drama och kommunikation***

Drama som kroppslig uttrycksform bygger på människans verbala och non-verbala uttrycksmedel. Kroppsspråket och kommunikationen är således en central komponent inom dramapedagogik. (Rasmusson & Erberth, 2016). Drama kan enligt Brown (2017) användas för att förstärka den kommunikativa kompetensen hos barn med försenad språkutveckling. Dessa barn är ofta mer bekväma med att uttrycka sig non-verbalt. Drama kan fungera som en bro till det verbala språket och motivera barnen till att uttrycka sig verbalt.

Kroppsspråket är det som människan uttrycker med hjälp av sin kroppsställning, rörelser, blicken, gester, mimik, tonfall, andning, och beröring, samt kläder och tillbehör, betonar Rasmusson och Erberth (2016). För barnen är kroppsspråk något naturligt och en uttrycksform de litar på, eftersom det är den första kommunikationsform som de har kommit i kontakt med redan som små spädbarn. Därför behöver läraren vara medveten om hur hen använder sig av sitt kroppsspråk i sin kommunikation för att barnen ska få tydliga modeller att tolka och ta efter, tillägger Rasmusson och Erberth (2016).

Enligt Holmgren-Lind (2011) skapar sig människan en uppfattning om någon annan individ eller situation genom att tolka dennes kroppsspråk. I dramaundervisningen kommer barngruppen att uppleva läraren och tolka hans kropp, röst, placering i rummet, gester och miner oavsett om det är hans avsikt eller inte. Läraren måste således öva upp sitt kroppsliga språk, som består av rörelser, röst, ansiktsuttryck och förmedling av känslor för att barnen oberoende av språklig bakgrund och språkutveckling ska kunna delta i dramaverksamheten på ett jämställt sätt.

All dramaundervisning äger rum i grupp (Sæbø & Flugstad, 1992). För att gruppen ska fungera harmoniskt behövs ett gott gruppklimat och en fungerande kommunikation, hävdar Rasmusson och Erberth (2016). Kommunikationen och ett accepterande och tryggt klimat är av

betydelse för gruppens gemenskap och arbete. Det krävs ett levande samspel för att kommunikationen i gruppen ska fungera. I arbetet med drama kan kommunikationsövningar, namnlekar, samarbets- och tillitsövningar underlätta gruppens klimat och sociala samspel.

Kontaktövningar kan enligt Rasmusson och Erberth (2016) vara till hjälp för barn som har svårt med kroppskontakt och som kan bli aggressiva ifall något barn oavsiktligt rör vid dem. I dessa övningar får barnen vänja sig vid att komma i nära kontakt med varandra på ett avspänt sätt. Att försiktigt vänja barnen med en naturlig och avslappnad kroppskontakt med kamraterna är till stor hjälp för gruppklimatet. Genom lekarna och övningarna får barnen träna på att stå nära eller tätt intill varandra, hålla någon i handen, se varandra i ögonen och röra vid varandra på ett lugnt och naturligt sätt.

Karaolis (2020) har undersökt hur användningen av dockspel kan öka inkludering av barn (med och utan behov av särskilt stöd) i daghemmets olika lärandestunder. Studien fokuserade på utvecklingen av barns sociala och kommunikativa färdigheter. Handdockans uppgift var att motivera och sporra barnens deltagande i de olika pedagogiska aktiviteterna. Den hjälpte barnen att föra fram sina idéer och fungerade som ett verktyg för att skapa relationer mellan barnen och mellan barnen och vuxna. Karaolis (2020) fann att handdockan hjälpte barnen att bibehålla sitt intresse, den ökade barnens deltagande och hjälpte dem i deras samspel och kommunikation med både jämnåriga och vuxna.

### ***2.3.8. Fantasi och föreställningsförmåga***

Kroppen och rösten är dramapedagogikens uttrycksmedel, men utan fantasi och föreställningsförmåga blir det omöjligt att identifiera sig med det som framförs, betonar Heggstad (2014). Fantasin behövs för att tro på fiktionen och på figurerna som finns i den, tillägger hon. Fantasi hör enligt Vygotskij (1995) ihop med föreställningsförmåga och inlevelseförmåga och förutsätter förmågan att i tanken kunna omvandla verkligheten eller något till något annat. Fantasi och föreställningsförmåga finns hos alla människor. Förmågan används dagligen och går att träna upp och utveckla.

Enligt Rasmusson och Erberth (2016) är barn närmare sin fantasi än till exempel vad ungdomar och vuxna är. När barnen leker är det mycket tydligt för dem när de ”stiger in” i fantasivärlden och när de går ur den. De kan dock sakna kunskapen om vad ordet fantasi betyder och vad det innebär att fantisera. I alla dramaövningar ingår ett skapande moment, det vill säga

att med hjälp av fantasin gå in i olika roller och använda kroppen och alla sinnen på ett sätt som skiljer sig från det vanliga (Hägglund & Fredin, 2011).

Löwenborg (2015) påpekar att somliga barn känner sig tryggare i en mer strukturerad lek eller aktivitet och kan ha svårt att hänga med i en låtsaslek när de inte vet vad som förväntas. Dessa barn behöver därför stöd i att låtsas och fantisera. Barn behöver också lära sig hur det går till att fantisera under en dramastund, hävdar Rasmusson och Erberth (2016). De menar att läraren kan gå med i barnens rollekar och spontana lekar för att lära sig om deras fantasi. Inslagen från leken kan överföras till dramaarbete, vilket kan hjälpa barnen att förstå sig på dramaleken eller övningen.

Vidare lyfter Hägglund och Fredin (2011) fram att det kan finnas barn i gruppen som ställer sig utanför en dramaaktivitet. Ur ett vuxenperspektiv kan detta tolkas som att barnet inte deltar. Enligt Hägglund och Fredin (2011) kan barn utan att fysiskt delta vara med i en aktivitet i tanken och fantasin. För barnet är upplevelsen lika stark som ett fysiskt deltagande. Därför behöver läraren vara sensitiv med bemötandet och skapa en tillåtande atmosfär.

### ***2.3.9. Lärarens roll inom dramapedagogik***

Enligt Heggstad (2014) är det viktigt att läraren i sin planering anpassar innehållet till barnens ålder och förutsättningar och från tidigare observationer av barns lek. Det ska även kännas meningsfullt för barnen och engagera dem. Heggstad (2014) nämner några viktiga kriterier för att bedriva en lyckad dramapedagogisk verksamhet: För det första behöver dialogen mellan läraren och barnen fungera. Läraren måste komma ihåg att barnen har erfarenheter och behov. Deras idéer bör användas i arbetet. För det andra måste läraren arbeta med att skapa en trygg grupp och en trygg atmosfär för att både barn och vuxna ska våga gå in i en fiktiv värld tillsammans. Tryggheten i gruppen är något som läraren behöver arbeta med kontinuerligt. För det tredje behöver läraren vara flexibel och lyhörd men också arbeta med sin egen föreställningsförmåga, fantasi och spontanitet. Slutligen måste läraren tro på att *lärande* sker genom aktivt deltagande. Barnen behöver inte hela tiden vara fysiskt aktiva, ett lärande kan även ske när de genom sitt medverkande känner sig engagerade i arbetet, både känslomässigt och intellektuellt.

Enligt Rasmusson och Erberth (2016) kan läraren i sitt dramaarbete med yngre barn (från tre år) börja med att planera kortare dramapass på ca 30 minuter eller så länge barnen orkar fokusera. Ifall drama är något nytt och ovant för barnen är det bra att börja med

grundövningar (till exempel en tafattlek) för att barnen ska våga uttrycka sig, våga släppa loss sin fantasi och lära sig samspela. Med en okoncentrerad grupp kan grundarbetet ta lång tid och det är då ännu viktigare att fortsätta med dramaarbetet för att skapa trygghet i barngruppen.

Ett dramapass kan enligt Rasmusson och Erberth (2016) börja med någon rörelselek som engagerar alla i gruppen. Det kan vara en lek som barnen tycker om och känner igen, vilket skapar trygghet. I början av dramaarbetet behövs inte så stor variation på övningarna. Läraren kan tillföra en ny övning varje gång och öka svårighetsgraden successivt. Efter uppvärmningen, när barnen fått springa av sig lite och bekantat sig med utrymmet, kan en namnlek, kommunikationsövning eller övning som tränar samspelet passa bra. Syftet med övningen är att utveckla barnens förmåga att lyssna på varandra och vara uppmärksamma. Under övningen är det viktigt att alla barn får ta lika mycket plats, vilket stöder gruppdynamiken och stärker självkänslan. Därefter kan läraren fortsätta med en huvudövning med fokus på rolltagande och improvisationer. Till sist kan dramastunden avslutas med avslappning eller en lugn trygghetsövning. Hägglund och Fredin (2011) betonar att målet med avslappningsövningar är att varva ner och ta det lugnt, bli medveten om sin kroppsuppfattning och att arbeta med kontrasten mellan stelt och mjukt, spänt och avspänt.

För att uppnå dramats positiva effekter måste läraren kontinuerligt arbeta med dramapedagogik i förebyggande syfte och göra dramapedagogiken till en naturlig del av verksamheten (Rasmusson & Erberth, 2016). Vidare påpekar Strömberg (2008) att det är särskilt viktigt att arbeta med gruppstärkande dramalekar och trygghetsövningar när det kommer ett eller flera nya barn till gruppen. Genom leken får barnen uppleva varandra på ett tryggt men intensivt sätt. De blir själva hörda och sedda samtidigt som de blir medvetna om varandra, de får skratta tillsammans och lära sig kamraternas namn. Detta gruppstärkande arbete gäller också ifall hela gruppen är ny och barnen behöver lära känna varandra och komma till ro. Genom att skapa gemenskap i gruppen och fokusera på gruppens välbefinnande genast från start är det lättare att lösa framtida konflikter och problem som kan uppstå i gruppen.

### 3. Social kompetens

I detta kapitel definieras begreppet social kompetens. Därefter beskrivs utveckling av social kompetens hos barn och inläring av sociala förmågor. Därtill presenteras delområden som anknyts till social kompetens, det vill säga sociala färdigheter (kommunikation, samhörighet, problemlösning, samspelsfärdigheter) och emotionella färdigheter (känslor, empati, mentalisering). Betydelsen av gott självförtroende och god självkänslan för lärande lyfts avslutningsvis fram.

#### 3.1. Definition av begreppet

Social kompetens är ett brett begrepp och kan därför definieras och förstås på lite olika sätt (Persson, 2003; Vedeler, 2009). Social kompetens kan beskrivas som en samling av färdigheter, kunskaper och förhållningssätt som gör det möjligt för individen att skapa och upprätthålla sociala relationer (Ogden, 2003). Vidare är social kompetens en förmåga hos individen för att hantera olika sociala sammanhang genom att uppföra sig på ett socialt acceptabelt sätt. En socialt kompetent individ kan bedöma hur hen ska agera i olika situationer med olika individer (Petersson & Sjödin, 2001).

Vedeler (2009) närmar sig en liknande definition av begreppet. Hon framhåller att social kompetens är en övergripande form av kompetens bestående av kognitiva, kommunikativa, känslomässiga och sensomotoriska aspekter av människans utveckling. Social kompetens kan också framställas som en individuell förmåga, som varierar i olika sammanhang där sociala, kulturella, köns- och åldersmässiga faktorer påverkar bedömningen av vad som anses vara eller inte vara social kompetens (Persson, 2003). Människans uppfattning av sin egen sociala kompetens bygger således på andra personers respons (Ogden, 2003).

Persson (2003) närmar sig begreppet social kompetens ur ett relationsperspektiv. Ur detta perspektiv omfattar social kompetens individens förmåga att fungera och kommunicera i grupp och förmåga att ingå relationer med andra. Han lyfter fram att social kompetens handlar om individens förmåga att hantera relationer mellan, för det första ”sig själv”, det vill säga att veta vad man känner och kunna bedöma hur känslan ska uttryckas. För det andra individens förmågan att hantera relationer mellan ”andra” individer, det vill säga att i gruppssammanhang anpassa sig till och respektera de andra och förhålla sig till deras förväntningar (social

samspelsförmåga). För det tredje individens relation till samhället, det vill säga individens sociala interaktionsförmåga i ett samhälle.

### **3.2. Social kompetens hos barn**

Människans socialiseringsprocess pågår livet ut (Kauppila, 2005). Utvecklingen av social kompetens är en huvudsaklig del av människans utveckling (Vedeler, 2009). Enligt Vedeler (2009) inleds utvecklingen av social kompetens och inläring av social förmåga, bestående av såväl kognitiva, kommunikativa, känslomässiga och sensomotoriska aspekter redan under barnets första levnadsår. Spädbarnet föds med förmågan till socialt samspel och social utveckling och dessa ligger som grund för all annan utveckling och lärande. Den grundläggande sociala kompetensen utvecklar barnet redan i hemmet i växelverkan med föräldrarna genom kontakt, bekräftelse, samspel och turtagning (Ogden, 2003; Vedeler, 2009). Barn med socialt kompetent beteende har lätt för att anpassa sig till nya miljökrav och till andras sätt att vara, betonar Ogden (2003). De klarar av att ta kontakt med andra barn, de kan kommunicera och samspela, vilket gör att andra barn kan tyda deras behov. Detta är en positiv bekräftelse för barnet och leder till att barnet utvecklar en positiv självuppfattning, tillägger Ogden (2003).

Barn påverkas också av den miljö de växer upp i och deras sociala kompetens utvecklas delvis i växelverkan med uppväxtmiljön (Ogden, 2003). Kompetensen behövs för att barnet ska kunna handla på ett sätt som ger positiva reaktioner och som leder till att barnet blir accepterat av personer i omgivningen. Persson (2003) och Vedeler (2009) anser att fenomenet social kompetens är aktuellt inom fostran av barn i daghemmet och i skolan. Det är i dessa miljöer som barnen spenderar en stor del av sina liv och det är här de har möjlighet att utveckla förmågan att relatera till andra och förmågan att fungera i grupper, vilket förbereder dem för samhället de kommer möta efter sin utbildning. Enligt Petersson och Sjödin (2001) påverkas barnets sociala kompetensutveckling av hur andra barn och vuxna uppträder mot barnet och vilket status barnet har i gruppen. Barnets möjligheter till att delta i olika gruppaktiviteter är avgörande för utvecklingen av social kompetens (Vedeler, 2009).

### **3.3. Sociala kompetensens delområden**

Social kompetens är ett omfattande begrepp som täcker en stor mängd färdigheter, förmågor och kunskaper. Inom detta övergripande begrepp anknyts delområden så som sociala



färdigheter (*kommunikation, samhörighet, problemlösning, samspelsfärdigheter*), emotionella färdigheter (*känslor, empati, mentalisering*) och grunder för färdighetslärande (*självförtroende, självkänsla*). (Junttila, 2010; Kauppila, 2005; Löwenborg & Palm, 2019).

Människan är en social varelse som behöver umgås med andra människor för att utvecklas och må bra (Löwenborg, 2015). Ett barn med bristande sociala och emotionella färdigheter hamnar lätt utanför gemenskapen, vilket kan komma att påverka barnet negativt senare i livet (Junttila, 2010). Enligt Löwenborg (2015) är de sociala och emotionella färdigheterna av betydelse för barns lärande men också för att de ska kunna skapa och behålla vänskapsrelationer och för att komma med i en lek eller in i gruppen. Färdigheter som barnet behöver utveckla och lära sig för detta är: att kunna hävda sig på ett positivt sätt, att lyssna på andra, att förlåta, att uppmuntra, samspelsfärdigheter för att det ska kännas bra för alla, att känna igen sina egna känslor, att läsa av och tolka andras känslor, att visa omsorg om andra samt att lösa konflikter som kan uppstå i samspelet.

Vidare framhåller Löwenborg (2015) och Marjamäki m.fl. (2015) att lärandet och utvecklingen av dessa färdigheter i huvudsak sker i daghemmet i leken och med hjälp av positiva samspel och handledning av en vuxen. Ogden (2003) betonar att inläringen av sociala färdigheter även bygger på att barnet är motiverat och har ett socialt mål. Barnet kan till exempel vara motiverat att komma med i en lek eller ha som mål att bli vän med någon och då används färdigheterna för att nå målet.

### **3.3.1. Sociala färdigheter**

Sociala färdigheter beskrivs av Ogden (2003) som den sociala kompetensens kärna. Sociala färdigheter används dagligen i interaktion och samtal med andra och handlar om förmågan att kunna styra sitt beteende och skapa samt upprätthålla vänskap (Löwenborg & Palm, 2019). Utvecklingen av sociala färdigheter börjar i småbarnsåldern och pågår livet ut. Barn lär sig färdigheterna genom att öva tillsammans med andra barn, samt genom att imitera och observera vuxna och barn i sin omgivning (Kauppila, 2005; Marjamäki m.fl., 2015). Färdigheterna är avgörande för att skapa och upprätthålla relationer, för att anpassa sig till gruppsituationer och för att kunna samspela med andra (Kauppila, 2005).

*Kommunikation* handlar om samspel och omfattar social kompetens (Löwenborg & Palm, 2010), eftersom förmågan att närma sig och bemöta en annan människa på ett sådant sätt där båda får ett meningsfullt kommunikativt utbyte kräver social kompetens (Pettersson &

Sjödin, 2001). Kommunikationsförmågan är medfödd, men det krävs träning för att behärska denna förmåga. När barnets kommunikationsfärdigheter stärks utvecklas även hans sociala kompetens, betonar Petersson och Sjödin (2001). För att barnet ska kunna kommunicera behöver han också kunna lyssna och läsa av andra människors signaler och kroppsspråk (Löwenborg & Palm, 2019).

Petersson och Sjödin (2001) lyfter fram att relationer föds genom kommunikation och goda relationer barn emellan utvecklas genom att de lär sig lyssna på varandra, lär sig förstå varandra och lär sig acceptera olika åsikter. Barn skapar sig uppfattningar om andra barn och vuxna genom deras sätt att kommunicera och dessa uppfattningar styr relationerna. Därför är det viktigt att lära barn tolka och förstå olika uttryckssätt. Kommunikation är inte bara ord, även att vara tyst är en slags kommunikation, eftersom handlingen förmedlar ett budskap.

Enligt Löwenborg och Palm (2019) lär barn tillsammans av och med varandra och speciellt av de barn som de vill likna och känna samhörighet med. *Samhörighet* är en stark mänsklig drivkraft och en viktig ingrediens för barns välmående och lärande. Läraren och pedagogerna behöver arbeta med inkludering och göra alla barn delaktiga i verksamheten och gemenskapen för att barnen ska känna samhörighet, för att de ska må bra och inte hamna utanför. Att känna samhörighet innebär att uppleva och dela glädje tillsammans med andra, att kunna glädjas över någon annans lycka och att dela upplevelser och känslor med andra. Känslan av samhörighet hör också ihop med att skapa kontakt med någon annan och att hitta vänner.

*Problemlösning* är en social färdighet och ett hjälpmedel för att lära barn metoder och problemlösningsfärdigheter för hur de kan lösa konflikter som uppstår i vardagen (Löwenborg & Palm, 2019). Enligt Löwenborg (2015) är barn impulsstyrda och gör ofta det första som faller dem in. Barnet kan till exempel hoppa in i en lek som redan har börjat utan att fråga de andra barnen. Detta beteende kan leda till problemsituationer i relation till andra barn. Därför behöver barnet till att börja med lära sig att stanna upp och reflektera över situationen och sätta ord på det för att därefter kunna hitta olika lösningar. När barnet stannar upp för att tänka över sina olika handlingsalternativ kan han också skapa sig en uppfattning av hur de andra barnen kommer att reagera.

Löwenborg (2015) lyfter fram att pedagoger har benägenhet för att alltför snabbt lösa problemet åt barnen, vilket utesluter dem från själva problemlösningsprocessen. Pedagogen bör i stället diskutera med barnen och handleda dem med att sätta ord på vad som hände, ställa frågor om vad de ville, vad de gjorde, vad som orsakade problemet och hjälpa dem att reflektera över vilka andra strategier som kunde prövas. Detta lär barnen problemlösningstänkande och problemlösningsfärdigheter och hjälper dem senare i livet att möta olika sociala situationer.

*Samspelsfärdigheter* som att bjuda in andra i leken, i gemenskapen och samvaron är färdigheter som kommer gynna barnet genom livet (Löwenborg, 2015). Enligt Vedeler (2009) är socialt samspel en förutsättning för kommunikativa och språkliga färdigheter. Det är genom samspel i dagliga situationer som barnet utvecklar sitt språk. I dessa situationer lär sig även barnet om den kultur som finns i samhället hen växer upp i. Leken är en viktig kulturell samspelssituation. I leken utvecklar barnet förutom språkliga färdigheter även sociala färdigheter som bland annat att umgås tillsammans med någon, att be om något, att uppmana och att skapa ett gemensamt intresse kring en händelse, ett föremål eller en aktivitet.

Daghemmet är en viktig plats där barnen utvecklar samarbetskompetens, betonar Löwenborg (2015). Där får barnen lära sig att det är viktigt att umgås och att ha roligt tillsammans. I daghemsmiljön har barnen möjlighet att leka med och utföra uppgifter tillsammans med andra barn i olika åldrar med olika intressen och personlighet. Fungerande samspel är att turas om, dela med sig, kompromissa och att följa regler och instruktioner. Samspelet kan tränas via lek och i vuxenstyrda samarbetskonstellationer. (Löwenborg & Palm, 2019; Ogden, 2003).

### **3.3.2. Emotionella färdigheter**

Enligt Löwenborg och Palm (2019) handlar emotionella färdigheter om att förstå, tolka, hantera och verbalt kommunicera *känslor*. Känsloerna påverkar barnets lärande, relationer och välmående. Därför är det oerhört viktigt att barn lär sig känna igen känslorna och förstå dem för att kunna hantera dem. Varje känsla är kopplad till en impuls som hör ihop med en handling, till exempel rädsla flyr, ilska attackerar och så vidare (Löwenborg, 2015).

Kroppen förmedlar känslorna och därför behöver barn lära sig uppmärksamma olika kroppsliga signaler för att bättre kunna förstå känslorna som uppstår (Löwenborg & Palm, 2019). Ansiktet är enligt Löwenborg (2015) skapat för att spegla känslor. Att lära barnen förstå andras känslouttryck genom att läsa av ansiktsuttrycken och tolka vilken känsla de visar är en bra utgångspunkt. Somliga barn kanske behöver mer stöd med att hantera känslor, andra kanske behöver hjälp med att uttrycka dem, påpekar Löwenborg och Palm (2019). Läraren behöver bekräfta hela barnets känsleregister. När barnet får känslan bekräftad och hjälp med att sätta ord på den kan barnet lättare förstå vad som händer i kroppen och varför hen reagerade som hen gjorde (Löwenborg & Palm, 2019).

*Empati* handlar i grunden om att förstå andras känslor, att visa omtanke, att ta hänsyn till andra och att ha respekt för andras synpunkter (Löwenborg, 2015). Empati ligger som grund för goda vänskapsförhållanden (Ogden, 2003). Empatin kan ses både som en emotionell färdighet och som en grundläggande social färdighet (Löwenborg, 2015; Löwenborg & Palm, 2019). Färdigheten innefattar dels att kunna känna, det vill säga att emotionellt leva sig in i andras sätt att uppleva sig själva och situationen, dels att kognitivt reflektera som kan beskrivas som att förstå varför andra reagerar som de gör.

Empati är en färdighet som barnet behöver utveckla för att förstå sig på de andra barnen och det sociala samspelet (Löwenborg & Palm, 2019). Färdigheten innefattar också förmågan att växla perspektiv och kunna se saker ur någon annans synvinkel, samt om förmågan att kunna leva sig in i hur någon annan känner (Ogden, 2003). Denna förmåga kan även kallas för *mentalisering* (Löwenborg & Palm, 2019). Mentalisering står för kännedomen om att andra människor kan känna samma saker som jag gör, trots att deras åsikter och känslor skiljer sig från mina egna. Att förstå andras avsikter med sina beteenden är även en viktig förmåga för barn att utveckla, betonar Löwenborg och Palm (2019).

Småbarns mentaliseringsförmåga utvecklas tidigt i samspel med omgivningen (Löwenborg & Palm, 2019). Äldre barn som har en outvecklad mentaliseringsförmåga behöver stöd och handledning med att tolka och sätta ord på andras handlingar för att bättre kunna förstå samspelet. Sociala berättelser och dramaövningar kan vara fungerande hjälpmedel för att stöda barnets förståelse, framhäver Löwenborg och Palm (2019).

Enligt Löwenborg (2015) är *självförtroende* (kopplat till vårt tänkande om våra förmågor) en grund för färdighetslärandet. Ett barn med gott självförtroende litar till sin egen förmåga att klara av att lära sig nya saker och möta nya utmaningar och är medveten om att det krävs ansträngning och att det finns en chans för att misslyckas. Barn med bristande självförtroende är rädda för att misslyckas. De är otrygga inför nya situationer, de undviker att göra saker och kanske gömmer sig i gruppen för att slippa undan. De kan komma med ursäkter som att "Det är tråkigt", eller "Det där har jag redan gjort". För att stärka barns självförtroende behöver läraren se till att barnet lyckas med sina uppgifter, trots att det kräver en viss ansträngning och utmaning från barnets sida. Glädjen barnet kommer att uppleva efter sin framgång kommer att vara värt ansträngningen och motivera barnet att anta nya utmaningar.

Vidare fortsätter Löwenborg (2015) med att beskriva *självkänslan* (kopplat till våra känslor) som känslan av att man duger som man är. Ett barn med låg självkänsla behöver bli sedd, uppskattad och accepterad för den hen är. Utvecklingen av en god självkänsla tränas i samspelet med andra där det också finns goda förutsättningar för att barnet ska lyckas. För att

uppnå goda resultat behöver barnet känna trygghet. Att ha en sund självkänsla innebär en inre trygghet. Trygghet är enligt Strömberg (2008) en av människans viktigaste behov och en förutsättning för att barnet ska våga ta plats, kunna uttrycka sig, fokusera och koncentrera sig.

## 4. Metod

I detta kapitel presenteras studiens syfte och forskningsfrågor samt fenomenografi som forskningsansats. Därtill presenteras intervju som datainsamlingsmetod och en beskrivning av pilotintervju och telefonintervju lyfts fram. Sedan tillkommer en kort presentation av informanter. Studiens genomförande och insamling av datamaterialet beskrivs stegvis. Efter det presenteras valet av studiens fenomenografiska analysmetod och en noggrann beskrivning av analysens fem steg. Avslutningsvis diskuteras studiens tillförlitlighet, trovärdighet och etiska överväganden.

### 4.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka lärares uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik som medel för att utveckla barns sociala kompetens. Utifrån syftet har två forskningsfrågor formulerats:

1. Vilka uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik har lärare inom småbarnspedagogik?
2. Vilka uppfattningar och erfarenheter har lärare av att använda dramapedagogik som medel för att utveckla barns sociala kompetens?

Studien har en kvalitativ inriktning med en fenomenografisk forskningsansats. Som datainsamlingsmetod har intervju använts. På grund av de rådande omständigheterna förorsakade av covid-19 har datamaterialet samlats in på distans i form av telefonintervjuer. Informanterna består av nio lärare inom småbarnspedagogik verksamma på olika daghem inom sex kommuner i svenska Österbotten.

### 4.2. Fenomenografi som forskningsansats

I avhandlingen tillämpas en fenomenografisk forskningsansats för att beskriva uppfattningar av ett fenomen ur någon annans perspektiv. Den fenomenografiska ansatsens syfte är att beskriva hur människor uppfattar fenomen i sin omvärld (Dahlgren & Johansson, 2019; Patel & Davidson, 2011). Enligt Patel och Davidson (2011) berättar undersökningens forskningsinriktning om hur forskaren kommer att bearbeta och analysera datamaterialet. De

lyfter även fram att formuleringen av syftet och forskningsfrågor är av betydelse för vilken inriktning forskningen får. Med tanke på syftesformuleringen valdes fenomenografi, eftersom målet med denna studie är att försöka förstå, tolka och analysera (Uljens, 1989) samt undersöka variationen i informanternas uppfattningar av dramapedagogik. Utgångspunkten för fenomenografi är att människor uppfattar och erfar fenomen på olika sätt och målet inom denna ansats är att hitta variationen mellan människors sätt att uppfatta företeelser i omvärlden (Dahlgren & Johansson, 2019).

Uppfattningsbegreppet är fenomenografins mest centrala begrepp (Alexandersson, 1994). Människan har många olika uppfattningar och åsikter om olika saker, betonar Uljens (1989). Inom fenomenografi får begreppet dock en annan innebörd som skiljer sig från vardagsspråket eftersom denna ansats analyserar människors uppfattningar *av* något i stället för uppfattningar *om* något. En uppfattning *av* något gäller människans grundläggande förståelse av något och att uppfatta innebär att skapa mening. När människan skapar mening mellan sig själv och sin omvärld skapas en ram inom vilken hen kan bilda kunskap. (Uljens, 1989).

Alexandersson (1994) hävdar att teorin bakom detta uppfattningsbegrepp innebär att människan stegvis utvecklar kunskap om sin omvärld för att kunna förstå den och denna ansats riktar uppmärksamheten mot vad denna kunskap innehåller. Detta görs genom att studera människans uppfattning, som innefattar innehållet människan ger åt relationen mellan sig själv och något fenomen i sin omvärld. Relationen mellan människan och omvärlden är dynamisk, vilket innebär att relationen blir annorlunda vartefter situationen förändras. Detta betyder att människans uppfattning av något kan förändras med tiden, eftersom hen kan inhämta ny kunskap om någon händelse eller objekt och på så vis komma att uppfatta det på ett annat sätt.

Alexandersson (1994) beskriver vidare hur informanternas uppfattningar tolkas med hjälp av en *vad*- och *hur*-aspekt för att säkerställa att informanterna ger uttryck för samma sak när deras uppfattningar jämförs med varandra. Han lyfter fram att människan alltid tänker och agerar i förhållande till ”något”, som består av ett innehåll. Detta innehåll riktar människan sitt medvetande mot och det är innehållet i uppfattningen som är *vad*-aspekten, som kan omfatta både materiella och icke-materiella föremål. *Hur*-aspekten innefattar hur innehållet i uppfattningen utformas, det vill säga hur informantens tanke är riktad. Inom den fenomenografiska ansatsen bör inte dessa två aspekter åtskiljas, eftersom informanten måste ha en uppfattning av vad ”något” är innan hen kan resonera om den eller hur den är, betonar Alexandersson (1994).

Inom ramen för denna studie kommer informanternas uppfattningar av dramapedagogik att undersökas. Detta innebär att informanterna måste ha en uppfattning av *vad* det är för att

kunna resonera om det. Informanterna kommer således att ha olika uppfattningar av vad dramapedagogik är, vilket kommer att lyftas fram på olika sätt på grund av deras olika uppfattningar av objektet (drama). För min del innebär detta att jag i analysen måste fokusera på *hur*-aspekten för att dels kunna skilja på hur de pratar om drama, dels hur de uppfattar det.

### **4.3. Intervju som datainsamlingsmetod**

För studien används intervju som datainsamlingsmetod, vilket är en vanlig metod inom den fenomenografiska ansatsen (Alexandersson, 1994; Dahlgren & Johansson, 2019). Med hjälp av metoden kan jag ta reda på hur informanterna uppfattar dramapedagogik och hur de använder sig av drama som medel i undervisningen, eftersom jag kommer åt deras tankar, erfarenheter, åsikter och känslor (Alvehus, 2013). Som intervjuare har jag möjlighet att fördjupa och utveckla informantens svar genom att ställa följdfrågor. Detta skulle inte ha varit möjligt ifall jag använt mig av enkät som datainsamlingsmetod (Bell, 2016).

Enligt Alexandersson (1994) kan intervjun vara öppen eller halvstrukturerad. En fenomenografisk intervju är oftast halvstrukturerad betonar Alvehus (2013). Gemensamt för dem båda är dock att de inte innehåller fasta svarsalternativ, eftersom den centrala huvudpunkten inom fenomenografi är att det inte finns ett rätt svar (Alexandersson, 1994). Även Patel och Davidson (2011) påpekar att det inom en kvalitativ intervju inte går att på förhand formulera färdiga svarsalternativ. Syftet med kvalitativ intervju är att ta reda på informanternas uppfattningar av ett fenomen, vilka är personliga och forskaren kan på så vis inte bestämma om uppfattningen är rätt eller fel.

I föreliggande avhandling används halvstrukturerade intervjuer med på förhand bestämda intervjufrågor sammanställda i en intervjuguide (se Bilaga 1). Frågorna baseras på avhandlingens syfte och är ordnade enligt studiens forskningsfrågor. Alvehus (2013) samt Dahlgren och Johansson (2019) betonar att frågorna bör ordnas enligt de fenomen som intervjuaren avser behandla. I halvstrukturerade intervjuer måste intervjuaren aktivt lyssna till informanten och uppmuntra denne att utveckla sitt svar samt ställa följdfrågor (Dahlgren & Johansson, 2019).

Enligt Dahlgren och Johansson (2019) är målet med denna intervjuteknik att få rikhaltiga och uttömmande svar. Alvehus (2013) tillägger att intervjuaren måste hitta en balans i sin intervjuteknik för att få ett produktivt samtal. Intervjun får inte bli ett förhör av informantens kunnande. Intervjuaren bör akta sig för att falla in i en alltför passiv roll och på så vis missa att följa upp något viktigt informantens säger. Slutligen framhåller Trost (2010) att



intervjuaren ska vara lyhörd på informantens tonfall och uppmärksamma hans ansiktsuttryck och kroppsställning.

Det finns olika distansmetoder för hur en intervju kan genomföras (Gillham, 2008). Några exempel på dessa metoder är: telefonintervju, online intervju (via till exempel Zoom eller Teams), och enkätintervju. På grund av rådande omständigheter genomförs datainsamlingen på distans i form av telefonintervju. Jag överväger även intervju i form av videosamtal och virtuell intervju. Valet av telefonintervju baseras främst på egna erfarenheter av hur vardagen för lärare inom småbarnspedagogik kan se ut. Jag är medveten om hur svårt det kan vara att under dagen hitta ett ledigt utrymme med tillgång till dator där man kan sitta ostört. Det kan vara betydligt lättare att gå i väg till en lugn plats för att ostört tala i telefon. Nackdelen med denna metod är att jag inte kan läsa av informanternas kroppsspråk och miner, vilket kan leda till misstolkningar. Enligt Gillham (2008) är nackdelen med telefonintervju att den non-verbala kommunikationen uteblir, som han beskriver som en viktig del av kommunikation. Fördelen med telefonintervju är att intervjuaren och informanten inte kan se varandra, vilket kan minska nervositeten.

#### ***4.3.1. Pilotintervju***

Enligt Gillham (2008) höjer pilotintervjuer kvaliteten på data och själva studien. För denna studie genomförs en pilotintervju för att testa intervjufrågorna och för att säkerställa att de svarar på forskningsfrågorna. Pilotintervjun är ett bra tillfälle att testa sig själv som intervjuare och den tekniska utrustning som används för att spela in intervjun, betonar Dalen (2007). Pilotintervjun är dock inte ett tillfälle att be om feedback över intervjuguiden utan den testas som den är. Små förändringar kan dock göras efteråt (Dalen, 2007; Gillham, 2008).

Pilotintervjun genomförs med en lärare inom småbarnspedagogik verksam inom en kommun som beviljat forskningslov. Läraren informeras om att det handlar om en pilotintervju, som kommer att ingå i resultatet ifall materialet är användningsbart. För att minimera de tekniska riskerna spelas intervjun in både via smarttelefon (vars högtalarfunktion används under samtalet) och datorns webbkamera. Ljudfilen som sparas i smarttelefonen raderas efter transkriberad intervju, medan ljudfilen på datorn överförs till ett USB minne för att kunna förvaras på en säker plats.

### **4.3.2. Informanter**

Informanterna är lärare inom småbarnspedagogik med examen på kandidat eller magisternivå. De har allt från två till över 30 års erfarenhet av yrket. Ingen är utbildad dramapedagog. Den kunskap och erfarenhet informanterna har av drama kommer från eventuella dramakurser från studietiden, fortbildningstillfällen, arbetserfarenhet och eget intresse.

I studien deltar nio lärare. Lärarna arbetar inom sex kommuner i svenska Österbotten. Fyra av lärarna arbetar inom olika kommuner medan två av lärarna arbetar inom samma kommun. Slutligen har tre lärare från kommunen med flest daghem valts ut. När intervjuerna genomförs är informanterna verksamma i grupper med barn i åldrarna tre till sex år. Gruppernas åldersindelning varierar lite mellan daghemmen. Informanterna deltar frivilligt i studien. Valet av informanter är dock slumpmässigt för att få en större tillförlitlighet av hur det ser ut på fältet än om bara de med störst intresse för eller mest erfarenhet av drama intervjuas.

## **4.4. Studiens genomförande**

I april år 2020 anhöll jag om forskningstillstånd i nio kommuner i svenska Österbotten. Jag listade slumpmässigt regionens fjorton kommuner och började med att kontakta cheferna för småbarnspedagogik i de nio första kommunerna på listan. Kommunernas antal baserades på målet att intervju nio lärare för att få ihop tillräckligt med datamaterial. Åbo Akademis blankett för ”Anhållan om forskningstillstånd” sändes till kommunernas chefer för småbarnspedagogik. Forskningslovets beviljades i sex kommuner. Cheferna i de resterande tre kommunerna svarade aldrig på e-posten, vilket kan bero på de rådande omständigheterna och stressen förorsakade av pandemin.

I väntan på tillstånden sammanställdes en intervjuguide, som diskuterades tillsammans med handledaren. Guidens frågor grupperades utgående från studiens forskningsfrågor. Jag förberedde ett antal följdfrågor för att kunna följa upp informanternas svar. Sedan genomfördes pilotintervjun som spelades in och transkriberades följande dag. Jag läste därefter igenom intervjufrågorna och informantens svar flera gånger för att se om de gav material till forskningsfrågorna. Utifrån pilotintervjun gjordes en del små förändringar i intervjuguiden. En fråga togs bort, eftersom den var väldigt lik en annan och kändes som en upprepning. När jag läste igenom transkripten noterade jag även att fler följdfrågor behövs för att få mer detaljerade svar. Stödfrågor lades därför till under några frågor. Eftersom inga stora förändringar gjordes inför de kommande intervjuerna togs pilotintervjun med i resultatet.

Vartefter att de kommunala forskningsstillstånden beviljades sökte jag upp vilka daghem i kommunerna som hade svenskspråkiga avdelningar med barn i åldrarna 3–5 år. Planen var att intervjua en lärare per kommun och målet var att samla data från minst nio informanter. Eftersom jag bara hade fått forskningslov i sex kommuner, bestämde jag mig för att välja fler informanter från kommunerna med flest daghem.

Jag ringde slumpmässigt runt till kommunernas daghemsavdelningar med barn i åldrarna 3–5 år. Jag presenterade kort mitt ärende och behov av informanter. Ifall läraren var intresserad av att delta tillgavs hen mer information gällande studiens syfte, genomförande, samtycke och etiska aspekter. Därefter kom vi överens om en lämplig tidpunkt för intervju. De berörda enheternas daghemsföreståndare kontaktades därefter för samtycke till datainsamling.

Intervjuerna genomfördes under maj och juni månad år 2020. En genomgång av studiens syfte, rätten till att avbryta intervjun, förvaring och hantering av materialet samt informantens godkännande till inspelning av intervju diskuterades innan jag ställde den första frågan. Intervjuguiden fungerade som underlag vid varje intervju. Beroende på informanternas svar varierade dock frågornas ordningsföljd och formen på följdfrågorna. Intervjuerna spelades in på samma sätt som pilotintervjun, eftersom det visade sig vara en fungerande metod. Intervjuerna tog från ca 35–45 minuter. De transkriberades inom ett dygn när de fortfarande var färskt i minnet.

#### **4.5. Databearbetning och analys**

Det finns många olika fenomenografiska analysmodeller att använda sig av för att bearbeta datamaterialet (Dahlgren & Johansson, 2019). Analys och tolkningsarbetet av intervjuer kan delas upp i olika steg (Alexandersson, 1994). Det sker dock ett samspel mellan stegen och det är viktigt att dokumentera varje steg under analysprocessen (Dahlgren & Johansson, 2019). Inom fenomenografi är beskrivningskategorisering en metod som används för att föra ihop kvalitativt skilda uppfattningar av samma fenomen hos en grupp informanter (Uljens, 1989). I föreliggande avhandling används beskrivningskategorisering som huvudmetod för analys, vilket innebär att likheter och skillnader i informanternas utsagor har analyserats, reducerats och kodats till kategorier (Thornberg & Fejes, 2019).

Studiens datamaterial har bearbetats och analyserats i *fem* steg. Tillvägagångssättet bygger på Dahlgren och Johanssons (2019) analysmodell bestående av sju steg samt Alexanderssons (1994) beskrivning av fyra faser för analys av intervju. Analysens *första* steg inleddes redan vid transkribering av intervjuerna, eftersom ett tolkningssteg gjordes genom att

förvandla tal till skrift (Alvehus, 2013). Under transkriberingen var jag tvungen att lyssna upprepade gånger på några kortare sekvenser från en del samtal för att uppfatta vad som sades på grund av störande bakgrundsljud eller dålig sändning. Enligt Alexandersson (1994) bör transkripten vara så nära talspråk som möjligt, vilket innebär att även mumlanden och pauser skrivs ut. Jag skrev ut hummanden och skratt, kortare pauser kodades med två punkter medan längre pauser kodades med teckenkombinationen /.../. För att skydda informanternas identitet omvandlades dialektala ord och uttryck till standardsvenska, vilket även underlättar läsningen. Namnet på informanterna och alla övriga personer och platser som nämndes under intervjuerna anonymiserades med fingerade namn.

För att få ett bättre helhetsintryck och för att bekanta mig med materialet på djupet skrev jag ut intervjuerna på papper och läste igenom dem upprepade gånger. Det insamlade materialet bestod av 84 sidor text. Med studiens syfte och forskningsfrågor i åtanke försökte jag hitta betydelsefulla utsagor som gav en beskrivande bild av dialogen kring det intervjuade fenomenet (Alexandersson, 1994). Jag använde pennor i olika färger för att markera likheter och skillnader i informanternas uppfattningar.

Det *andra* steget i fenomenografisk analys innebär att kontrastera utsagorna mot varandra för att kunna uppmärksamma skillnader och likheter (Alexandersson, 1994). För att hitta skillnader (variationer) mellan uppfattningar, vilket är ett mål inom fenomenografien, bör forskaren också leta efter likheter, hävdar Dahlgren och Johansson (2019). Jag valde att fortsätta arbeta med analysen i ett Word-dokument för att få en bättre överblick över materialet, vilket även gjorde att jag kunde fånga kärnan i varje utsaga genom att sortera bort det som inte berörde fenomenet. Efteråt kunde jag även mer systematiskt börja jämföra utsagorna med varandra för att tydligare hitta likheter och skillnader.

Analysens *tredje* steg, som innefattar att gruppera de funna skillnaderna och likheterna (Dahlgren & Johansson, 2019) påbörjades kort därefter. Jag planerade att gruppera utsagorna i tre huvudgrupper som representerade forskningsfrågorna. Efter en noggrannare analys insåg jag att informanternas svar utmynnade i två grupper, det vill säga en gedigen grupp som representerade deras uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik och en lite mindre grupp bestående av deras uppfattningar och erfarenheter av drama som medel i undervisningen för att utveckla social kompetens. I dessa huvudgrupper grupperades informanternas uppfattningar skilt från deras erfarenheter, det vill säga i materialet kunde jag till exempel notera att informanterna har *uppfattningar* av vad de upplever att drama är men de har inte erfarenheter av detta genom att ha genomfört det. Jag kunde även urskilja beskrivningar av hur de har använt sig av dramapedagogik, som jag har valt att tolka som en *erfarenhet* i stället för

en uppfattning. Enligt Alexandersson (1994) innebär erfara att få eller inhämta kunskap om något. Analysen utmynnade småningom i övergripande kategorier och när jag analyserade dessa närmare framträdde variation i informanternas svar tydligare, vilket gjorde att underkategorier uppkom.

Detta analyssteg var tidskrävande, eftersom nya tolkningar framträdde varje gång jag jämförde utsagorna mot varandra. Alexandersson (1994) betonar att varje ny tolkning kan leda till en ny genomläsning av materialet, eftersom en ny beskrivning kan medföra att en tidigare beskrivning kan få en annan innebörd.

Jag fortsatte sedan att kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier som ett *fjärde* steg. Enligt Dahlgren och Johansson (2019) är målet med kategorisering att få exklusiva kategorier med uttömmande svar. Alexandersson (1994) lyfter fram att beskrivningskategorierna på ett kvalitativt sätt ska skilja sig från varandra utan att överlappa varandra och innehålla olika uppfattningar om samma innehåll. Jag var i denna fas till slut tvungen att bestämma mig för att dra en gräns för hur stor variation av uppfattningar jag kunde ha i en kategori utan att behöva skapa en ny.

När jag sedan började namnge kategorierna, vilket blev ett *femte* steg i analysen, försökte jag hitta det mest signifikanta i materialet så att namnet på kategorin blev så beskrivande att kategorin i princip skulle kunna stå för sig själv utan beskrivande utsaga (Alexandersson, 1994; Dahlgren & Johansson, 2019). Efter att jag namngett kategorierna granskade jag dem återigen upprepade gånger för att se om jag uppnått en mättnadseffekt, som enligt Alexandersson (1994) betyder att det inte framträder nya tolkningar i utsagorna trots upprepade analyser. När jag slutligen var nöjd med analysen reducerades informanternas utsagor till mer korta och kärnfulla citat (Dahlgren & Johansson, 2019).

#### **4.6. Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska överväganden**

Enligt Alvehus (2013) handlar reliabilitet om i vilken grad undersökningens resultat är upprepningsbara och på så vis tillförlitliga. Detta innebär att någon annan ska kunna göra om undersökningen med hjälp av samma metod och mätinstrument och komma fram till samma resultat, vilket visar på att undersökningen har en hög tillförlitlighet. Denna idé om att studiens resultat är upprepningsbara grundar sig enligt Trost (2010) på kvantitativa studiers statistiska förhållanden med stabila mätningar, vilket skiljer sig från kvalitativa intervjuer. Informanterna som deltog i denna studie gör hela tiden nya erfarenheter, vilket leder till att deras åsikter och

uppfattningar är i ständig förändring (Alexandersson, 1994). Vilket innebär att studiens resultat kommer att variera varje gång den genomförs.

I föreliggande avhandling redovisas studiens genomförande, databearbetning, analys och resultat stegvis för att visa på att de har genomförts på ett noggrant och tillförlitligt sätt (Thornberg & Fejes, 2019; Trost 2010). Intervjuerna har spelats in för att kunna skrivas ut ordagrant, vilket även är viktigt med tanke på tillförlitligheten inom det fenomenografiska analysarbetet (Alexandersson, 1994; Dahlgren & Johansson, 2019).

Studiens trovärdighet påvisas för det första genom en redovisning av tillvägagångssättet vid datainsamlingen och genomförandet av analyser (Trost, 2010). För det andra påvisas trovärdigheten i resultatredovisningen där syfte och forskningsfrågor besvaras med hjälp av kategorisering och med stöd av utdrag ur intervjuerna (Alexandersson, 1994). Studiens trovärdighet påvisas ytterligare genom en reflektion kring de etiska aspekterna i anslutning till datainsamlingen, eftersom det är viktigt att noga överväga dessa vid all forskning (Trost, 2010).

Informanterna har rätt till sin egen integritet och värdighet, betonar Trost (2010). Samtliga nio informanter har fått information gällande studiens syfte och forskningsfrågor, genomförande av datainsamling, samtycke, konfidentialitet, rätten till att inhibera deltagandet, förvaringen av materialet och hur det kommer att användas och publiceras. Denna information har informanterna rätt till innan de intervjuas, hävdar Bell (2016) samt Patel och Davidson (2011).

Enligt Trost (2010) behöver intervjuaren hitta en balans mellan vad och hur mycket information som delges informanten. Intervjuaren bör informera om vilket eller vilka fenomen som intervjun berör utan att det styr informantens tankar i någon riktning. För denna studie är informanternas uppfattningar och erfarenheter av fenomenet intressanta, vilket framförs innan intervjun inleds.

Eftersom jag känner till namnet på informanterna har jag inte kunnat utlova anonymitet (Patel & Davidson, 2011; Trost, 2010). I bearbetningen av datamaterialet har informanterna anonymiserats med fingerade namn. I transkriberingen har även dialektala ord och uttryck omvandlats till standardsvenska för att undvika att de lyser igenom och på så sätt riskerar personens konfidentialitet (Trost, 2010). Forskaren bör dock beakta risken av att läsaren kan lista ut informanternas identitet trots att inga riktiga namn på personerna nämns, påpekar Bell (2016).

## 5. Resultat

I detta kapitel redovisas de resultat som analysen av det empiriska materialet har gett vid handen. Resultaten redovisas utifrån en forskningsfråga i taget. Informanternas uppfattningar och erfarenheter lyfts fram med hjälp av beskrivningskategorisering. Materialet har utmynnats i överordnade teman med tillhörande övergripande kategorier och underkategorier.

Resultatet från den första forskningsfrågan presenteras i tre teman med åtta övergripande kategorier och ett flertal underkategorier. Den andra forskningsfrågans resultat presenteras i två övergripande kategorier med tillhörande underkategorier. Underkategorierna är ordnade så att kategorier med flest utsagor presenteras först. Underkategorierna belyses med citat från intervjuerna. På grund av det stora datamaterialet presenteras inte alla citat. Ett urval har gjorts för att åskådliggöra innebörden i kategorierna. De citat som valts ut är tänkta att ge läsaren en beskrivande bild av variationen av informanternas uppfattningar och erfarenheter.

### 5.1. Vilka uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik har lärare inom småbarnspedagogik?

Begreppet dramapedagogik uppfattas på olika sätt av lärare inom småbarnspedagogik. Inledningsvis presenteras olika former av drama som informanterna uppfattar hör till dramapedagogik. I intervjuerna nämner de teater, rollspel, lek, rollek, fantasilek, rörelselek, sagor, sånger och dockspel. Samtliga informanter har erfarenheter av drama inom småbarnspedagogik. Lärarna eftersträvar mer fortbildning kring hur drama kan användas på ett mer målinriktat sätt i den pedagogiska verksamheten.

Resultatet av den första forskningsfrågan har lett till tre huvudteman. Inledningsvis presenteras Tema A *Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik*. Därefter Tema B *Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik som undervisningsinnehåll* och slutligen Tema C *Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av barnens förhållningssätt till drama*.

#### 5.1.1. Tema A. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik

Det första temat (Tema A) handlar om lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik. Inom detta tema redovisas informanternas allmänna uppfattningar av fenomenet och deras erfarenheter av och tankar om faktorer som påverkar lärarens användning av drama i verksamheten. Analysen av informanternas uppfattningar har utkristalliserats i två

övergripande kategorier: A1. Lärarnas egna uppfattningar av dramapedagogik och A2. Faktorer som påverkar användningen av dramapedagogik. I Tabell 1 åskådliggörs temats två övergripande kategorier med tillhörande underkategorier.

**Tabell 1**

*Tema A. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik*

<b>Tema A. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik</b>	
<b>Övergripande kategori</b>	<b>Underkategori</b>
<b>A1. Lärarnas egna uppfattningar av dramapedagogik</b>	A1a) Att vilja ge det en starkare ställning A1b) Att ha behov av mera kunskap A1c) Att inte se det som en stor utmaning A1d) Att drama och annan verksamhet flyter in i varandra A1e) Att det är en självklar uttrycksform A1f) Att det skiljer sig från teaterkonsten
<b>A2. Faktorer som påverkar användningen av dramapedagogik</b>	A2a) Att inställningen påverkar A2b) Att barngruppens behov och intressen påverkar A2c) Att eget intresse påverkar A2d) Att möjligheten till smågruppsindelning påverkar A2e) Att kollegorna påverkar A2f) Att läroplanen påverkar

### **A1. Lärarnas egna uppfattningar av dramapedagogik**

Vid analysen av datamaterialet framkommer en övergripande kategori som innefattar lärarnas uppfattningar av dramapedagogik i allmänhet. Följande uppfattningar utgör underkategorier inom denna övergripande kategori: Att vilja ge det en starkare ställning, Att ha behov av mera kunskap, Att inte se det som en stor utmaning, Att drama och annan verksamhet flyter in i varandra, Att det är en självklar uttrycksform och slutligen Att det skiljer sig från teaterkonsten.

#### *A1a) Att vilja ge det en starkare ställning*

Informanterna har uppfattningen att dramapedagogiken är betydelsefull för småbarnspedagogiken och att det är något som de vill utveckla och satsa på i framtiden. Vidare framgår en uppfattning av att annan verksamhet prioriteras framom drama och därför behövs bland annat fortbildning för att uttrycksformen ska få en starkare ställning. En informant anser



att man verkligen måste planera in drama i verksamheten för att det ska bli en naturlig del av vardagen.

*”Så jag tycker absolut att dramapedagogik är viktigt för småbarnspedagogiken. Det är jätteviktigt och kanske skulle behöva vara ännu mera /.../ att det skulle behöva komma mera konkret till dagisarna att hur viktigt det faktiskt är.” (Clara)*

*”... Definitivt det att fortbildning är något som borde finnas inom det här. För jag tror faktiskt att man skulle ha jättemycket användning av det.” (Ivy)*

*”Vi skulle vilja satsa på det liksom lite mera. Det känns som om det är något vi skulle vilja göra som ett större projekt, men tyvärr har det inte blivit av ännu.” (Ada)*

*”Nå inte så mycket som vi skulle vilja /.../ Vi har haft andra prioriteringar nu i några år. Men vi har hela tiden vetat att vi ligger efter med det här med drama, så vi vill /.../ Det är nog det som vi vill satsa på i nästa år. Så då har vi tänkt att vi ska börja planera in det riktigt så att man har tänkt till och på det sättet få det mera naturligt, som en del av vår vardag.” (Eva)*

#### *A1b) Att ha behov av mera kunskap*

Att ha behov av mera kunskap är en uppfattning som några lärare ger uttryck för. De menar att bristen på kunskap skapar osäkerhet och blir ett hinder för att använda drama i verksamheten.

*”Eller om jag ska göra det på något annat sätt så skulle jag säga att min kunskap inte alltid räcker till och där vet man inte alltid hur man ska prova sig fram?” (Ivy)*

*”Jag skulle nog gärna vilja gå någon kurs just för att få mer erfarenhet. För då skulle jag ju kunna använda mig av det så mycket mer. För jag tycker verkligen att det är något positivt det här dramapedagogik. Man blir nog lite osäker när man inte har så mycket kunskap om det.” (Donna)*

*A1c) Att inte se det som en stor utmaning*

Hos några andra lärare framgår en uppfattning av att inte se det som en stor utmaning. De anser att man inte ska krångla till det och göra det så avancerat, eftersom det handlar om drama med yngre barn. Man kan börja i liten skala och be om lite tips och idéer från andra pedagoger. En informant lyfter fram barns uppfinningsrikedom som en aspekt som underlättar dramatisering med barn.

*"Det är ju många gånger att man tänker så stort om allting som jaa teater och det ska vara som så himla bra. Men inte behöver det ju vara så. Det är ju små barn det är frågan om, så att med små steg." (Fanny)*

*"... inte behöver det vara så invecklat att bara man går på lite fortbildning eller bara man får se någon annan göra något så ser man att inte behöver det vara så avancerat men ändå är det precis rätt! Att det krävs inte så mycket egentligen." (Eva)*

*"... deras uppfinningsrikedom, alltså hur de egentligen kommer på själv. Inte behöver vi egentligen göra så mycket, att det rullar på av sig själv." (Betty)*

*A1d) Att drama och annan verksamhet flyter in i varandra*

Det framkommer uppfattningar så som att gränsen mellan drama och annan verksamhet är hårfin. Informanterna lyfter fram att dramatiska uttryck används ofta och omedvetet i olika sammanhang under dagen, bland annat under en sångstund, eller ifall pedagogen spontant går in i en roll för att till exempel fånga barnens uppmärksamhet.

*"Egentligen är ju drama lite vad som helst. I stort sett mycket av vår vardag men man tänker inte på det." (Betty)*

*"Det är ju nog också så att i en sångstund så kan det komma flera tillfällen då man plötsligt har haft drama utan att man tänker på det så jättemycket." (Fanny)*

*"... Alltså egentligen är det ju väldigt ofta som man har det där "drama" när man är med barn. För man måste kanske vara lite som.. Ibland kanske man måste vara "clownen" för att få dem mera motiverade och /.../" (Donna)*

*A1e) Att det är en självklar uttrycksform*

Några informanter ger uttryck för att drama är en naturlig del av den pedagogiska verksamheten. De upplever drama som en självklar uttrycksform att använda sig av tillsammans med barn.

*”På något sätt så är det som en självklar uttrycksform på något vis.” (Gry)*

*”Sen har jag ju hållit på ett tag så jag vet inte? Det känns som ganska självklart.” (Betty)*

*A1f) Att det skiljer sig från teaterkonsten*

Hos en informant framgår en uppfattning av att drama skiljer sig från teaterkonsten. Hen uppfattar att drama kan ske mer spontant, medan teater handlar om ett spel, som kräver mer planering och följer en strukturerad mall.

*”Teater är kanske mer som att man har styrt upp det lite mera efter något skilt. Man har planerat och satt en mall för att hur den här teatern ska utspela sig och drama kanske kan vara mera spontant och man övar på andra saker.” (Ada)*

## **A2. Faktorer som påverkar användningen av dramapedagogik**

Faktorer som påverkar användningen av dramapedagogik är en övergripande kategori som har utmynnat i ett flertal underkategorier utgående från informanternas uppfattningar och erfarenheter. Följande faktorer upplever lärarna påverkar användningen: inställningen, barngruppens behov och intressen, eget intresse, möjligheten till smågruppsindelning, kollegorna och slutligen läroplanen.

*A2a) Att inställningen påverkar*

I denna underkategori ingår lärarnas uppfattningar och erfarenheter av hur den egna inställningen till drama påverkar verksamheten. En informant upplever att en fungerande dramapedagogik kräver tiotals upprepningar, engagemang och motivation från lärarens håll.

Andra lärare upplever däremot att de inte är bekväma med att uttrycka sig kroppsligt, vilket i sin tur dels påverkar hur ofta de använder sig av dramapedagogik, dels påverkar det barnens förhållningssätt till drama.

*”Men säkert kunde man ha haft ännu mera drama. Till slut så /.../ Det är ju så att man måste göra en sak säkert tio, tjugo gånger innan det fungerar. Det är ju så att man bara borde ha orkat fortsätta.” (Donna)*

*”Största utmaningen är mig själv! Jag tror att jag är min största bromskloss, eftersom det inte alltid kanske är bekvämt att /.../ om det är jag själv som ska spela upp en situation, så är det inte alltid så bekvämt att göra det.” (Ivy)*

*”Så jag har ju fått arbeta med mig själv också med att våga ge dem den här möjligheten. Men mycket som sagt så tror jag att kommer från oss pedagoger. Om vi inte vågar visa av oss, så inte vågar barnen då heller.” (Betty)*

#### *A2b) Att barngruppens behov och intressen påverkar*

Att barngruppens behov och intressen påverkar lärarens användning av drama i verksamheten framkommer under intervjuerna. Lärarna har erfarenheter av att barnens intresse för uttrycksformen gör att drama används oftare, medan en grupp med tillbakadragna barn eller en grupp med livliga barn upplevs som en utmaning för dramaverksamhet. Några informanter nämner dock att det finns ett behov av att använda sig av dramapedagogik under höstterminen för att skapa goda och fungerande grupper. Informanterna menar även att de använder sig av drama vid behov ifall de ser att intresset för dramatisering eller rollekar ökar och när det till exempel finns behov av att stärka vänskapsrelationer eller reda ut konfliktsituationer.

*”Nu beror det ju jättemycket på då vad man har för barn i gruppen. Somliga brinner ju för det här med att få vara i centrum och visa och uppträda. Medan en del är jätteblyga och vågar inte alls. Så det är en liten utmaning det där att faktiskt ha det i gruppen ...” (Fanny)*

*”... vi använder nog det på höstarna alltid i förebyggande syfte. Men sen när det finns ett behov då tar vi till det igen.” (Eva)*

*”Nå det är lite periodvis det också tänker jag och kanske lite beroende på vad man har för barngrupp? Svårt att säga hur mycket? Men runt hösten så då ännu mera med ny grupp.” (Clara)*

### *A2c) Att eget intresse påverkar*

En underkategori av erfarenheter bland informanterna är att det egna intresset för drama och teater påverkar användningen av dramapedagogik. Lärarna uttrycker att de upplever olika former av drama som roligt och att det är glädjen av att dramatisera och uppleva tillsammans med barnen som motiverar dem till att använda drama i undervisningen.

*”Det är ju det också att det är så jätteroligt! Inte skulle man vilja hålla på med det ifall man inte tycker att det är roligt? Så man får ju på ett sätt kanske uppleva så mycket mera själv också?! Att det motiverar en också. Man får vara med om roligt, men också skrämmande situationer.” (Gry)*

*”Jag tycker att det är roligt att jag bjuder på mig själv och det här /.../ Det är kanske därifrån främst? Men jag tycker att drama och teater är roligt.” (Hedda)*

### *A2d) Att möjligheten till smågruppsindelning påverkar*

Under intervjuerna framkommer det att informanterna upplever stora barngrupper som en utmaning för dramastunder. De menar att personalfördelningen och möjligheten till smågruppsindelning påverkar användningen av drama, eftersom det är svårt att ensam reda ut situationen ifall barnen blir livliga eller när några barn vill hitta på något annat.

*”... det blir ju lätt som att det ”spårar ur”. Men så länge man inte har för stor barngrupp eller så, då gör det inget om det ”spårar ur” för då får man ändå någorlunda upp styrt det på nytt.” (Donna)*

*”... om vi nu har smågrupper som vi delar upp oss i. Så har du fem barn som är superbra med drama. För dem är drama.. Allting fungerar och är hur roligt som helst och så har du kanske två barn som saboterar allt. Som ska ha egen uppmärksamhet på något sätt. Och att du då inte har personal så att du kan göra något annat med dem då till exempel. Det är också en utmaning.” (Eva)*

### *A2e) Att kollegorna påverkar*

En informant upplever att kollegornas åsikter påverkar den gemensamma verksamhetens innehåll. Hen menar att många idéer som berör drama uteblivit eftersom det har varit svårt att få med kollegorna.

*”Jag har använt mig ganska lite av det. Jag har vid flera tillfällen haft idéer att göra det, men där är det ju det att man ska få med kollegorna på det också.” (Ivy)*

### *A2f) Att läroplanen påverkar*

Att läroplanen påverkar användningen av drama i verksamheten är en uppfattning som framkommer hos en lärare. Hen menar att daghemmets pedagogiska verksamhet planeras och genomförs enligt läroplanens riktlinjer och därför försöker pedagogerna ge barnen möjligheter till att uttrycka sig kroppsligt med hjälp av drama.

*”Vi har nog försökt lite att jobba.. att få in det, eftersom det står ju också i läroplanen.” (Fanny)*

## **5.1.2. Tema B. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik som undervisningsinnehåll**

Studiens andra övergripande tema (Tema B) innefattar lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik som undervisningsinnehåll. Inom ramen för detta tema framkommer informanternas uppfattningar av användningen av drama som medel i undervisningen, deras erfarenheter av drama i verksamheten samt deras erfarenheter av integrering av estetiska uttrycksformer. Slutligen framkommer informanternas tankar om lärarens roll att stödja barnet i dramaarbetet.

Följande övergripande kategorier utgör detta tema: B1. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av drama som medel i undervisningen, B2. Lärarnas erfarenheter av integrering av drama i den dagliga verksamheten, B3. Lärarnas erfarenheter av integrering av estetiska uttrycksformer och B4. Lärarens roll att stödja barnet. Med hjälp av Tabell 2 presenteras det gedigna temats övergripande kategorier med tillhörande underkategorier på ett mer åskådligt vis.

**Tabell 2**

*Tema B. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik som undervisningsinnehåll*

<b>Tema B. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik som undervisningsinnehåll</b>	
<b>Övergripande kategori</b>	<b>Underkategori</b>
<b>B1. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av drama som medel i undervisningen</b>	B1a) Att undervisa olika läroämnen B1b) Att synliggöra barns lärande B1c) Att främja språkinläring och kommunikativ kompetens B1d) Att integrera digitala verktyg B1e) Att främja kulturell kompetens B1f) Att förstå regler B1g) Att följa instruktioner B1h) Att väcka intresset för geometri B1i) Att utveckla vardagskompetens B1j) Att utveckla den kreativa förmågan
<b>B2. Lärarnas erfarenheter av integrering av drama i den dagliga verksamheten</b>	B2a) Att använda det under samlingen B2b) Att använda det i övergångssituationer B2c) Att använda det planenligt och spontant
<b>B3. Lärarnas erfarenheter av integrering av estetiska uttrycksformer</b>	B3a) Att integrera det i musik- och rörelsestunder B3b) Att dramatisera sagor
<b>B4. Lärarens roll att stödja barnen</b>	B4a) Att introducera drama och fungera som modell B4b) Att handleda barnen B4c) Att observera barnen B4d) Att delta i leken B4e) Att skapa ett tryggt och tillåtande klimat

**B1. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av drama som medel i undervisningen**

Inom ramen för denna övergripande kategori framkommer underkategorier av lärares uppfattningar och beskrivningar av erfarenheter av drama som medel i undervisningen. Inledningsvis framkommer en uppfattning att drama kan användas som ett medel för att undervisa olika läroämnen. Vidare anses drama vara ett medel för att synliggöra barns lärande. Det framkommer även att drama främjar språkinläring och kommunikativ kompetens. Informanterna upplever också att man kan utnyttja digitala verktyg i dramaundervisningen. En informant ger uttryck för att drama som medel främjar kulturell kompetens. Att drama hjälper barn att förstå regler och att följa instruktioner är ytterligare en erfarenhet av drama som medel

i undervisningen. Därefter finns en erfarenhet av att väcka intresset för geometri. Slutligen framkommer två uppfattningar av drama som medel, den första är att utveckla vardagskompetens och den andra att utveckla den kreativa förmågan.

#### *B1a) Att undervisa olika läroämnen*

Att undervisa olika läroämnen med hjälp av drama är en underkategori av uppfattningar bland informanterna. Det framkommer en uppfattning av att drama är ett mångsidigt medel i undervisningen som kan användas inom alla lärområden. Informanterna ger exempel på att drama kan integreras i undervisningen för att till exempel utveckla barns kunskap om ett ämne eller för att stärka språkutvecklingen eller deras matematiska förmågor.

*”Jag tänker att man använder drama för att lära ut ett visst ämne kanske?”*

*(Hedda)*

*”Nå egentligen tror jag väl att man kan använda det på alla områden.” (Gry)*

*”Och det beror ju bara som på vad man eller hur man planerar själva drama. Så de kan ju lära sig språk, matematik och det är ju bara som lite vad man tänker vad man vill ha för mål med själva dramat.” (Donna)*

#### *B1b) Att synliggöra barns lärande*

En uppfattning som framkommer under intervjuerna är att läraren kan ta hjälp av olika former av drama för att synliggöra barns lärande för att de på ett konkret och tydligt sätt ska kunna återuppleva situationen som lett till lärandet.

*”Om det har hänt något jättebra och så tänker man att ”oj, hur gör man då?”*

*Att man dramatiserar och får syn på vad det var som gjorde att det blev så bra.” (Ada)*

*”Jag tänkte spontant på att använda sig av teater för att förstärka ett lärande. Till exempel att agera upp en situation som kanske har hänt i gruppen? Det behöver inte vara exakt som det har hänt, men för att sen lättare kunna prata om det som faktiskt har hänt.” (Ivy)*



*B1c) Att främja språkinlärning och kommunikativ kompetens*

Att använda sig av drama som medel i undervisningen främjar språkinlärning och kommunikativ kompetens anser informanterna. De uppfattar att barnets språk utvecklas genom bland annat rollekar. Några informanter lyfter fram att dramapedagogik är till för alla barn trots olika språkliga bakgrund, eftersom det ger dem möjligheter att kommunicera och uttrycka sitt budskap non-verbalt.

*"... språket tränar man ju mycket där liksom om man har några roller och man funderar vad man ska ha i sitt drama och vad man ska berätta om. Det är nog språkutvecklande tänker jag." (Ada)*

*"... men speciellt de som behöver det här extra språkstödet är de som inte har svenska som modersmål, så där blir det ju nog att man har planerade lekar eller övningar för att öva det här att som kunna säga hur det känns och berätta hur många ... Och när man känner och man inte kan prata så är det ju jättebra att man kan genom att visa saker." (Gry)*

*B1d) Att integrera digitala verktyg*

Några informanter ger uttryck för att digitala verktyg kan utnyttjas inom dramaundervisningen. En informant nämner att man kan filma barnen under en dramastund för att senare tillsammans titta på videoklippen.

*"... och kanske man har med några digitala inslag i sitt drama?" (Ada)*

*"Att hellre använder jag iPaden till någonting dramatiserande. Ja och naturligtvis där får vi ju kombinera när man gör olika saker och så spelar man upp det. Så får man titta på det tillsammans." (Eva)*

*B1e) Att främja kulturell kompetens*

En informant berättar om hur hen använt sig av drama i undervisningen för att främja barnens kulturella kompetens. Hen har intagit en annan roll och barngruppen har spelat med. De har på ett lekfullt sätt med hjälp av fiktion och föreställningsförmåga rest till ett annat land för att bekanta sig med en annan kultur och upplevt landet med kroppen och alla sinnen.

*"... om man till exempel vill lära om ett annat land och vi leker att vi reser till landet. Det har vi nämligen gjort på min avdelning. Vi har levt oss in i .. jag har spelat en roll och barnen har interagerat i den här leken eller det här dramat. Och de har bekantat sig med en kultur med alla sinnen och med kroppen fått uppleva det här landet dit vi reste ..."* (Hedda)

#### *B1f) Att förstå regler*

Att ta hjälp av improvisation och rollspel för att lära barnen att förstå regler, är en metod som har använts inom den pedagogiska verksamheten. En av lärarna har till exempel improviserat en situation där hen tvättar händerna. För att demonstrera hur man inte ska göra har hen i stället för att placera det våta handdukspappret i skräpkorgen slängt upp pappret i luften.

*"... med regler så har jag kunnat ge exempel att hur man inte ska göra och då har jag kunnat säga att "nu är jag Hanna och nu ska jag gå och tvätta händerna" och så gör jag det helt tokigt. Att jag kastar papper i luften och så vidare. Och moralen bakom det är då att få fram budskapet hur man ska och inte ska göra."* (Hedda)

#### *B1g) Att följa instruktioner*

En informant nämner att hen använder sig av "dramakort" som innehåller tvådelade instruktioner. En instruktion kan lyda: "Sätt dig på golvet och säg hej". Materialet används varje dag främst för att lära barnen lyssna till och följa instruktioner men också för att lära barnen uttrycka sig inför andra.

*"Dels är det som att kunna dramatisera vad man säger, dels så är det att kunna till exempel ta två instruktioner. Det är alltid två instruktioner som de ska göra och så ska de som dramatisera något ... "Sätt dig på golvet och säg hej" kan det stå, eller något liknande. Det blir ju inte så mycket drama i början men kanske främst det här att kunna ta den där instruktionen och bli van med.. och det kan jag säga att det gör vi nog varje dag."* (Gry)

### *B1h) Att väcka intresset för geometri*

En informant upplever att handdockan kan användas för att väcka barnens intresse för geometri. Dockan fungerar som ett hjälpmedel för att introducera formerna och barnens uppgift är att hjälpa denne.

*”... jag hade som mål att barnen skulle lära sig om geometriska former. Så då var det den här dockan då som visade .. eller försökte väcka intresset. Vi funderade på formerna.. det var den som ville lära sig geometriska former och ville att barnen skulle hjälpa.” (Donna)*

### *B1i) Att utveckla vardagskompetens*

En uppfattning som en informant ger uttryck för är att dramapedagogik utvecklar vardagskompetens. Coronaviruset lyfts fram som ett exempel för hur man kan utgå från ett aktuellt tema och genom dramatisering lära barnen att värna om sin hälsa och trygghet.

*”Jag tänker lite på vardagskompetens också, man har något som man dramatiserar. Någon verklig händelse, eller något man har funderat på. Kanske man dramatiserar coronaviruset och då handlar det om hur man ska tvätta händerna.” (Ada)*

### *B1j) Att utveckla den kreativa förmågan*

En av informanterna har uppfattningen av att användningen av drama i undervisningen utvecklar barns fantasi samt deras kreativa- och skapande uttrycksförmåga.

*”Men jag tror att det skulle utveckla deras skapande förmåga och fantasi och sådant.” (Hedda)*

## **B2. Lärarnas erfarenheter av integrering av drama i den dagliga verksamheten**

Under intervjuerna delar informanterna med sig av sina erfarenheter av integrering av drama i den dagliga pedagogiska verksamheten. Denna övergripande kategori har utmynnat i ett flertal underkategorier av beskrivningar av hur och när lärarna använder sig av drama i verksamheten.

Lärarna menar att drama används under samlingen, i övergångssituationer och att det används både planerligt och spontant.

### *B2a) Att använda det under samlingen*

Lärarna har erfarenheter av att använda drama under samlingen. Informanterna nämner att det är främst under samlingen som olika former av drama används och de ger exempel som: dramalekar och sånglek samt dramatisering av känslor.

*”Och sen så är det just i samlingsituationer som jag kanske mest har använt det.” (Ivy)*

*”På samlingar kan vi ju ha en del lekar.” (Ada)*

*”... i samlingen så har jag haft lite så att de har fått /.../ Då vi har till exempel funderat på känslor, så har vi gjort upp ett drama då och så har dom som fått spela det där drama och som till exempel ledsen.. ” (Donna)*

### *B2b) Att använda det i övergångssituationer*

Två av informanterna har erfarenheter av att integrera drama i övergångssituationer. Den ena informanten menar att hen använder sig av daghemmets ”dramakort” med olika dramaövningar i situationer där hen väntar in barnen inför en planerad pedagogisk aktivitet. Då integreras drama i stunden för att undvika att barnen bara sitter och väntar. Den andra informanten menar att hen använder sig spontant av drama i olika övergångssituationer då barngruppen ska förflytta sig från punkt A till B. I dessa situationer använder hen sig av gestaltning och ger barnen exempel på vad de ska föreställa och hur de ska förflytta sig.

*”... Och de här korten är våra ”vänta kort”. Det är saker som vi gör varje dag egentligen i stället för att barnen ska sitta och vänta till exempel när några har kommit från toaletten och man ska börja med en samling, så då tar vi fram våra dramakort.” (Gry)*

*”Jag menar att i övergångssituationer när man säger att ”nu ska vi gå som små blåbär”. Så har man ju använt sig av det ... ” (Ivy)*

### *B2c) Att använda det planerligt och spontant*

Några informanter nämner att de har genomfört planerade dramastunder när de har haft tillgång till exempelvis en gymnastiksal. Drama har också använts i den skapande verksamheten tillsammans med övriga uttrycksformer. Lärarna upplever även att drama används spontant i olika situationer under dagen. Det kan exempelvis uppstå en situation i en lek där pedagogen går med i leken och intar olika roller eller att man tillsammans med barnen får en gemensam idé för dramatisering.

*”När vi har möjlighet till gymnastikutrymmen och så här, så är det ju mera planerat förstås. Men också liksom om man nu får någon idé med barnen.. Det kommer fram i någon lek så här, så är det ju mera spontant.” (Ada)*

*”Det är nog mera i den här skapande verksamheten. I den så använder jag mig av det. Men faktiskt inte så mycket annars.” (Hedda)*

### **B3. Lärarnas erfarenheter av integrering av estetiska uttrycksformer**

Inom denna övergripande kategori, som innefattar informanternas erfarenheter av integrering av estetiska uttrycksformer framkommer två underkategorier: Att integrera det i musik- och rörelsestunder, samt Att dramatisera sagor.

#### *B3a) Att integrera det i musik- och rörelsestunder*

Lärare inom småbarnspedagogik har erfarenheter av att integrera drama i musik- och rörelsestunder. Som exempel nämner lärarna att drama används tillsammans med olika sånger, sånguppträdanden och sånglekar. Drama integreras också under planerade ”musikstunder” i form av rollek, skapande berättelser, improvisationer och fantasiupplevelser där rekvisita i form av kläder, instrument och musik används. En informant nämner hur hen använder dramatisk gestaltning tillsammans med musikens dynamik. Barnen får gestalta djur enligt lärarens instruktioner. Till exempel att ”piano” (svagt) föreställer en mus och ”forte” (starkt) en elefant. Vidare har lärarna erfarenheter av att integrera drama under ”rörelsestunder”, som innehåller dramalekar och fri rörelse till musik.

*”Och när man klär ut sig. Någon gång så har jag haft ”musikstund” att vi har varit pirater. Då ser man verkligen hur de ”går i gång” på det. Bara en sådan*

*liten sak att man knyter ett band runt huvudet och en ögonlapp för ögat.”*  
(Donna)

*”Jag tänker på drama tillsammans med olika sånger, så det använder vi oss mycket av.”* (Clara)

*”... Jag använder ganska mycket musik. Då leker vi ganska mycket. Jag ger dem exempel: ”forte” är en elefant och ”piano” är en mus och så vidare. Starkt och svagt och så här.”* (Hedda)

*”Jag försöker väva in eller integrera det i till exempel musikstunder. Då brukar jag ha att vi bygger upp någon historia eller berättelse kring det vi gör. Att det blir en berättelse som vi /.../ ja, och i gymna, i rörelse också att jag kombinerar med drama om vi har något tema på gång eller så här.”* (Ada)

### *B3b) Att dramatisera sagor*

Att dramatisera sagor är ett sätt för hur lärarna integrerar drama i verksamheten. Klassiska sagor och berättelser ur böcker används som utgångspunkt för barnens dramatisering, improvisationer och rollspel. En annan metod är att barnens egna sagor dokumenteras och spelas upp av personalen i en teaterliknande föreställning.

*”Förut har vi använt sagopåsar varje dag och dramatiserat sagor via de där djuren. Och så ”Guldlock och de tre björnarna” och så har vi ”Tre små grisar”, så både de sagorna har vi som dramatiserat på det sättet att man först läser den där sagan i en enkel form och så kommer då ett barn i taget fram och gör någonting. ... ”Grodan” har ju en vänskapsbok. Den har vi dramatiserat med att man läste sagan och så får någon göra något då ur den där sagan. Jo, den har vi också haft och ”Kompisböckerna” det som händer i dem kan vi göra med kroppen.”* (Eva)

*”... Vi lät barnen berätta egna sagor alltså påhittade sagor som de i smågrupper har kommit på. Alla har fått bidra med någonting till den här händelsen. Och sedan gjorde vi en teater av det. Men den gången så var det vi vuxna som framförde den här historien som barnen hade hittat på.”* (Fanny)

#### **B4. Lärarens roll att stödja barnen**

I studien framkommer en övergripande kategori av uppfattningar som handlar om lärares roll att stödja barnen. Denna övergripande kategori har utmynnat i fem underkategorier. Den första beskriver lärarnas uppfattningar av att deras roll handlar om att introducera drama och fungera som modell medan den andra underkategorin innefattar uppfattningar av att läraren behöver handleda barnen. Den tredje visar på att lärares roll är att observera barnen och den fjärde att delta i leken. I den sista och femte underkategorin framkommer en uppfattning att skapa ett tryggt och tillåtande klimat.

##### *B4a) Att introducera drama och fungera som modell*

Informanterna lyfter fram att läraren behöver introducera olika former av drama och ge barnen exempel på hur man kan göra och uttrycka sig så att barnen kan fortsätta uttrycka sig på egen hand. Vidare anser informanterna att läraren fungerar som förebild för barnen. Det är viktigt att läraren deltar tillsammans med barnen så att barnen kan imitera lärarens rörelser och uttryckssätt.

*”Jag tänker att man måste ge exempel förstås för att de ska förstå vad det är man.. Vad det är man kan göra. Att vi introducerar dramat. Olika typer av drama och så lär de sig att ”okej, så här kan man göra”. Och att de kan bygga vidare på det att det inte bara är jag som säger början och slutet.” (Hedda)*

*”Och sen är det ju vi pedagoger som är förebilder också. Så det är ju viktigt att vi vuxna deltar och är med där också. Så att de får de här förebilderna hur det går till helt enkelt.” (Fanny)*

*”Men om jag kanske skulle göra på ett annat vis och dramatisera med min kropp och hela jag så tror jag att barnen skulle ta efter.” (Clara)*

##### *B4b) Att handleda barnen*

En uppfattning som framkommer under intervjuerna är att barnen behöver lärarens handledning under dramastunden. Informanterna menar att somliga barn snabbt kommer i gång bara läraren ger dem de redskap som behövs, medan andra behöver mer handledning. Läraren bör finnas där som ett stöd och handleda barnet med att komma i gång och sedan fortsätta att uppmuntra och vägleda.

*"... barnen behöver handledning. Man ska inte bara tro att saker händer av sig själv. Utan vi ska finnas där. Men man märker ju att när de blir mera vana, så har de egna redskap att göra saker. Att det finns ju barn som har väldigt lätt från början också, men somliga behöver nog väldigt mycket handledning." (Gry)*

*"... Vi måste kanske finnas där som en hjälp? Som en sådan här "högra hand". Bara de sen kommer i gång så kommer det ganska mycket av sig själv." (Betty)*

*"... Så just kanske också att se till att det fungerar för barnen, att de inte bara som ger upp. Utan att man är där och som stöder och vägleder dem. "*  
*(Donna)*

#### *B4c) Att observera barnen*

Bland lärare inom småbarnspedagogik finns en uppfattning av att läraren kan lära sig mycket om barns förmågor, fantasi, känslouttryck och tankar genom att observera deras dramatiserande.

*"Ibland så får man se att de kan ha förmågor och fantasi som man kanske inte har tänkt på tidigare. Väldigt så här positivt överraskad kan man ju bli. Sådant man inte har tagit reda på eller har observerat tidigare." (Ada)*

*"... Det kommer ju mycket att de uttrycker känslor och tankar och allting så här kommer ju ut i det." (Betty)*

#### *B4d) Att delta i leken*

Informanterna anser att lärarens roll är att delta i leken för att dels hjälpa barnen bearbeta något de varit med om (som tar sig uttryck i leken), dels för att stöda barnens samspel.

*"Ofta agerar barnen ut saker i leken som de har varit med om, eller som de bearbetar genom leken och då kan det var ett jättebra sätt att gå med i leken och kanske vara /.../ Att man är en del av den och lite styr där och att man kommer fram till någonting." (Ivy)*



*”... I lek och så och där förstås som vuxen om man är med som stöd i leken. Om man diskuterar något tema ... Dramatiserar olika situationer och alla samspelsövningar och lekar.” (Ada)*

#### *B4e) Att skapa ett tryggt och tillåtande klimat*

En informant lyfter fram hur viktigt det är att skapa ett tryggt och tillåtande klimat där barnen tillåts uttrycka sig på sitt eget sätt. Drama får inte bli för prestationsinriktat utan läraren behöver bemöta barnen på deras nivå.

*”Man kan ju göra så mycket skada om man bara kräver. Alltså jag tror på den här tillåtande världen att man tillåts vara sig själv och att det inte är prestationsinriktat. Så det är av väldigt stor betydelse hur man bemöter. Och där tänker jag också det är likadant i drama. Barnet ska känna sig uppskattat oberoende av vad som händer.” (Eva)*

#### **5.1.3. Tema C. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av barnens förhållningssätt till drama**

Resultatets tredje övergripande tema (Tema C) består av lärarnas uppfattningar och erfarenheter av barnens förhållningssätt till drama. Inom ramen för temat lyfts informanternas tankar om barnens förhållningssätt fram ur två perspektiv. För det första att barnen upplever drama som en naturlig och lekfull uttrycksform och för det andra att förmågan att dramatisera och fantisera är utmanande för barn. Tabell 3 åskådliggör temats två övergripande kategorier: C1. Drama är för barnen en naturlig och lekfull uttrycksform, C2. Förmågan att fantisera och dramatisera är utmanande för barn. Tillhörande underkategorier är ordnade så att de som innehåller flest utsagor presenteras först.

### Tabell 3

Tema C. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av barnens förhållningssätt till drama

Tema C. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av barnens förhållningssätt till drama	
Övergripande kategori	Underkategori
<b>C1. Drama är för barnen en naturlig och lekfull uttrycksform</b>	C1a) Att leka är en naturlig uttrycksform C1b) Att det uppskattas av barnen C1c) Att det fångar barns intresse C1d) Att det är för barnen ett tydligt verktyg C1e) Att det gynnar alla barn
<b>C2. Förmågan att fantisera och dramatisera är utmanande för barn</b>	C2a) Att utmana barnen att använda sin fantasi och uttrycksförmåga C2b) Att det krävs upprepningar innan barnen blir bekväma med det

#### C1. Drama är för barnen en naturlig och lekfull uttrycksform

Informanterna upplever att drama är för barnen en naturlig och lekfull uttrycksform och inom ramen för denna övergripande kategori framkommer några underkategorier utgående från informanternas tankar och upplevelser. Informanterna framför en uppfattning av att leken är en naturlig uttrycksform inom ramen för dramapedagogik. Vidare har de erfarenheter av att drama uppskattas av barnen. Informanterna upplever också att drama fångar barns intresse. Det förekommer även en uppfattning att drama är för barnen ett tydligt verktyg. Slutligen anser en av informanterna att drama gynnar alla barn.

##### *C1a) Att leka är en naturlig uttrycksform*

Till denna underkategori hör lärarnas uppfattningar av hur lek är en naturlig uttrycksform. Lärarna har uppfattningen att lek och drama har många likheter och därför kan drama vara ett effektivt medel i undervisningen för att nå barnen. De menar att barn spontant använder sig av dramatisering och fantasi i leken utan att reflektera över det och att drama bildas i olika lek- och lärmiljöer.

*”Jag tror inte att de tänker på att det är ”drama”, utan jag tror ju att det är mycket av deras vardag. När de leker så använder de sig av drama och fantasi utan att de ens tänker på det.” (Donna)*

*"... om man tänker lek som drama, för då dramatiserar barnen ju hela tiden."  
(Ivy)*

*"Nå jag tänker att barnen leker ju hela tiden. Så det är ett sätt att nå dem.  
Den här leken tilltalar ju dem och drama är en slags lek tänker jag." (Hedda)*

*"Jag tänker på att det är ju ett drama det också att leka sjukhus, att leka  
frissör, att leka butik allting i det här är ju drama." (Betty)*

### *C1b) Att det uppskattas av barnen*

Lärarna har erfarenheter av att drama uppskattas av barnen. Under intervjuerna berättar de om barnens positiva reaktion från dramastunder. De menar att barnen tycker om att få uttrycka sig, bli sedda och hörda. De menar även att drama är omtyckt, eftersom det skiljer sig från den övriga verksamheten. Två informanter menar att barnen är motiverade att delta i olika dramaaktiviteter.

*"De tycker att det är bra. Det är annorlunda och det är roligt." (Eva)*

*"Jag tycker att de bara har reagerat positivt." (Hedda)*

*"När man ser barnen då man använder drama på olika sätt i verksamheten  
så ser man hur barnen tycker om det framför allt. Att de kan delta på ett helt  
annat sätt och att de vill." (Clara)*

### *C1c) Att det fångar barns intresse*

En annan underkategori av erfarenheter innefattar utsagor av informanternas upplevelser av att drama fångar barns intresse. Lärarna uttrycker att man med hjälp av fiktion och spänning kan skapa intressanta dramaupplevelser för barnen som fångar deras uppmärksamhet och skapar ett bra "flow".

*"Det blir liksom spännande. Och man märker nog att det som är spännande  
och intressant. Lite magiskt så där." (Ada)*

*"Man får ju bra "flow", att man känner att det här gör vi tillsammans och vi  
har roligt av att vara tillsammans. Och det fångar barns uppmärksamhet på  
ett helt annat sätt. (Eva)"*

*C1d) Att det är för barnen ett tydligt verktyg*

Lärarna framför en uppfattning av att drama är för barnen ett tydligt verktyg, eftersom det till exempel blir tydligare för dem att förstå en situation när de får *se, höra* och *uppleva* den. En informant har en uppfattning av hur barn med hjälp av dramatisering som verktyg kan återskapa och lära sig om händelser de varit med om.

*”För att det är ett tydligt sätt, det är både tydligt och sen är det visuellt. Barnen får se vad man gör och så kan man också förenkla situationer genom att prata om dem genom dramat.” (Ivy)*

*”Har det hänt något så dramatiserar de för att lära sig om den här situationen.” (Clara)*

*C1e) Att det gynnar alla barn*

En informant lyfter fram att drama gynnar alla barn. Hen har erfarenheter av att undervisa barn med olika stödbehov och anser att dramapedagogik är nyttigt för alla barn. Hen anser bland annat att olika drama- och kontaktövningar är till hjälp för barn som har svårt med beröring.

*”Jag tycker att man kan använda det med alla barn och vi har många år haft barn med Downs syndrom och autism, så för alla så tror jag att det är bra och nyttigt. Alltså då till exempel när vi hade det här barnet med autism som inte pratade överhuvudtaget. Men hen var jätteintresserad när det blev det här att vi som dramatiserade /.../ trots att det sägs att autistiska barn inte tycker om beröring. Men det blev på något vi.. hen uppskattade jättemycket det här med beröring och jag tror att det var mycket tack vare det här att vi jobbade med sådana här saker.” (Gry)*

**C2. Förmågan att fantisera och dramatisera är utmanande för barn**

Lärarna menar att förmågan att fantisera och dramatisera är utmanande för barn. Inom ramen för denna övergripande kategori framkommer två underkategorier utgående från lärarnas uppfattningar och erfarenheter. Det framkommer tankar om att barn behöver utmanas till att

använda sin fantasi och uttrycksförmåga. Vidare lyfter lärarna fram att det krävs upprepningar innan barnen blir bekväma med dramapedagogik.

*C2a) Att utmana barnen att använda sin fantasi och uttrycksförmåga*

Informanterna framför en uppfattning av att somliga barn har svårt med att leva sig in i en roll eller att föreställa sig olika saker med hjälp av fantasin. För att barnen ska våga uttrycka sig på sitt eget sätt och för att de ska kunna använda sig av sin föreställnings- och uttrycksförmåga i stället för rekvisita, behöver läraren utmana barnen i att använda sin fantasi och uttrycksförmåga.

*”Somliga barn har jättelivlig fantasi och somliga förstår sig inte alls på till exempel rollspel och att ”gå in i” något som inte finns på riktigt, eller just som att använda sin fantasi.” (Donna)*

*”... att alla gör likadant. Man vågar inte uttrycka sig på sitt eget sätt. Utan man gör som alla andra. Att om en börjar föreställa någonting så gör fem andra likadant. Att man är som.. de är blyga att stå i mittpunkten, att fantisera just i det skede när de som ska göra något.” (Eva)*

*”... man borde kunna med ganska enkla medel dramatisera och kanske göra barnen vana vid det också.. Man behöver inte ha en massa yttre stimuli eller saker. Utan man kan leka att de här sakerna finns och man kan visa med kroppen att det här är en banan eller något?” (Hedda)*

*C2b) Att det krävs upprepningar innan barnen blir bekväma med det*

En underkategori av informanternas erfarenheter visar på att det krävs upprepningar innan barnen blir bekväma med att dramatisera och uttrycka sig. Informanterna upplever att man måste börja försiktigt och upprepa övningarna för att barnen ska våga komma med och bli vana och trygga med det, eftersom de känner osäkerhet inför det som är nytt när de inte vet vad som förväntas av dem.

*”Man ser ju ganska snabbt vilka barn som njuter av det och vilka som mer ”lider” av det, eller inte som alls vet du trivs med tillvaron. Men nog har jag också sett framsteg. Det är ju det att du måste upprepa och upprepa allt du gör, för att det sedan ska börja kännas bekvämt.” (Fanny)*

*”Det kan finnas barn som inte är så trygga med att visa så mycket av sig själva, eller som hellre vill se på, eller inte vill så där kroppsligt uttrycka sig på det viset? Där får man ju börja öva lite så där försiktigt att våga börja visa lite av sig själv.” (Ada)*

## **5.2. Vilka uppfattningar och erfarenheter har lärare av att använda dramapedagogik som medel för att utveckla barns sociala kompetens?**

Resultatredovisningen gällande den andra forskningsfrågan inleds med en beskrivning av informanternas definition av social kompetens. Informanterna ser social kompetens som en förmåga att samspela, samverka, diskutera och fungera tillsammans med andra barn och vuxna. Vidare anser informanterna att social kompetens behövs för att barn ska klara av att ta kontakt med andra, att komma in i en grupp, att klara av att komma med i en lek och tyda leksignaler. De upplever att det är viktigt att lära sig tyda andras känslor och lära sig tyda kroppsspråket för att lättare kunna hantera konflikter och bråk. Informanterna anser att dessa färdigheter är viktiga för barnets vänskapsrelationer. Tanken om att barn tränar upp och utvecklar social kompetens i småbarnsålder, är något som lärarna ger uttryck för under intervjuerna. De ser daghemmet som en viktig plats för barnet för att utveckla dessa färdigheter och förhållningssätt, eftersom det är här som barnet kommer i kontakt med många olika situationer och människor, som skiljer sig från hemmets miljö.

Den andra forskningsfrågan fokuserar på dramapedagogik som medel i undervisningen för att utveckla social kompetens. Lärarnas uppfattningar av att använda drama som medel för att utveckla barns sociala kompetens redogörs skilt från deras erfarenheter av att använda drama som medel för att utveckla barns sociala kompetens. Under intervjuerna reflekterar lärarna över hur de uppfattar att dramapedagogik kan främja barns sociala kompetens, men lärarna har dock inte särskilt mycket erfarenheter av genomförandet i verksamheten.

Analysen av materialet från studiens andra forskningsfråga har utkristalliserat i två övergripande kategorier. Den första kategorin innefattar *Lärarnas uppfattningar av att använda drama som medel i undervisningen för att utveckla social kompetens* medan den andra övergripande kategorin inrymmer *Lärarnas erfarenheter av att använda drama som medel i undervisningen för att utveckla social kompetens*. I Tabell 4 åskådliggörs dessa övergripande kategorier med tillhörande underkategorier. Underkategorier med flest utsagor presenteras först.

**Tabell 4**

*Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av att använda dramapedagogik som medel i undervisningen för att utveckla barns sociala kompetens*

Övergripande kategori	Underkategori
<b>1. Lärarnas uppfattningar av att använda drama som medel i undervisningen för att utveckla social kompetens</b>	1a) Att det ger barnen goda samspelsmodeller 1b) Att det lär barnen se olika lösningar på problem 1c) Att det utvecklar barnens empatiska förmåga 1d) Att det ger barnen en känsla av samhörighet 1e) Att det lär barnen om känslor 1f) Att det stärker barnens självkänsla
<b>2. Lärarnas erfarenheter av att använda drama som medel i undervisningen för att utveckla social kompetens</b>	2a) Att utveckla samarbetsförmågan 2b) Att stärka vänskapsrelationer 2c) Att utveckla den empatiska förmågan 2d) Att kunna se saker ur olika perspektiv 2e) Att utveckla kommunikationsförmågan 2f) Att illustrera och lösa konflikter 2g) Att stärka självförtroendet

### **1. Lärarnas uppfattningar av att använda drama som medel i undervisningen för att utveckla social kompetens**

Inom ramen för denna övergripande kategori som består av informanternas uppfattningar av att använda drama som medel i undervisningen för att utveckla barns sociala kompetens förekommer underkategorier av uppfattningar. Till att börja med lyfter informanterna fram att användningen av drama som medel i undervisningen ger barnen goda samspelsmodeller. De menar även att barnen lär sig se lösningar på problem med hjälp av drama. Vidare anses drama utveckla barnens empatiska förmåga. Det förekommer även uppfattningar av att det ger barnen en känsla av samhörighet samt att det lär barnen om känslor. Slutligen lyfter de fram att användningen av drama som medel i undervisningen stärker barnens självkänsla.

*1a) Att det ger barnen goda samspelsmodeller*

Bland lärarna finns en uppfattning av att dramapedagogik ger barnen goda samspelsmodeller. De anser att drama kan användas som medel i undervisningen för att visa rätt metod för att

skapa goda samspel barnen emellan. De ger uttryck för att den verbala kommunikationen inte alltid är tillräcklig för att barnet ska förstå, men att barnet med hjälp av drama kan imitera ett positivt samspel och därifrån lära sig goda modeller.

*”Det kan bli tydligare än när man bara säger med ord så går det ”inte in”. Men när du då säger med ord och dessutom tar drama till hjälp så kan det ju hända att det är på det sättet som barnet förstår att nu blev det fel. Eller nu blev det rätt. Att så där ska jag göra. Man kan visa rätt metod. Så där ska jag göra i stället. Jag behöver inte knipa för att det är trångt i kön utan jag kan göra på ett annat sätt i stället. Barn tar efter modeller. Så ger man ju den där positiva modellen med hjälp av drama.” (Eva)*

*”... Jag vet inte riktigt annars hur man skulle ”knyta upp kutar” när det känns besvärligt både som med språket och med känslor och med .. just som med kontakter och det här ... Det är nog bara att det behövs på något vis i de här samspelsövningarna till exempel.” (Gry)*

#### *1b) Att det lär barnen se olika lösningar på problem*

En underkategori av uppfattningar bland informanterna är att användningen av drama som medel lär barnen se olika lösningar på problem. De ger exempel på hur man tillsammans kan dramatisera en problematisk situation som har uppstått bland barnen för att konkretisera händelsen och diskutera och pröva olika lösningar för att reda ut situationen. En annan uppfattning för att nå barnen och lättare kunna prata om vad som hänt när den verbala kommunikationen inte är tillräcklig för att lösa problemet, är att pedagogerna spelar upp situationen i form av rollspel för barnen.

*”... jag tänker att man till exempel kan ta in olika situationer om det är något som är problematiskt i verksamheten. Så kan man dramatisera så att det blir enklare förstått och konkret. Så blir det mycket mer konkret för barnen att förstå vissa situationer. Att ”ahaa”, det gick så där på grund av det och hur gör vi sen för att reda ut det här?” (Clara)*

*”... om en situation ofta upprepar sig och det är svårt att prata om den. Öm, två barn fryser ut ett annat och man vill prata om hur det känns och vad som händer, så ser jag det som ett jättebra hjälpmedel att tre vuxna ställer sig framför gruppen och gör precis det där, och när barnen ser att en vuxen gör det så blir det som att ”Va?”, ”Vad är det som händer?”, ”Varför gör ni så*



*där?”, ”Det där var ju inte snällt!” och då kan man prata om det och kanske nå dem på ett enklare sätt? Än som att man går in i själva situationen och försöker reda upp det.” (Ivy)*

*1c) Att det utvecklar barnens empatiska förmåga*

Bland flera lärare förekommer uppfattningen av att användningen av drama i undervisningen utvecklar barns empatiska förmåga. Lärarna menar att barn har lättare för att visa omtanke och förstå hur någon annan känner när de får uppleva med kroppen genom drama och lek.

*”... de kommer ju väldigt bra ihåg det. Bättre än om jag sitter med en bild och kanske ”Här är Kim och här är Sara”, nu tar Kim Saras cykel och hur känner Sara då? De kanske inte kommer ihåg bilden men de kommer nog ihåg om vi har lekt det.” (Betty)*

*1d) Att det ger barnen en känsla av samhörighet*

En underkategori av uppfattningar bland lärare inom småbarnspedagogik är att dramapedagogik ger barnen en känsla av samhörighet när de dramatiserar tillsammans. En informant menar att barnen, trots olika åldrar, genom olika dramaövningar kan känna att de är en del av gemenskapen och gruppen.

*”... vi ska känna den här ”vi andan” trots att vi är olika åldrar och det tycker jag ju att man kan göra genom olika dramaövningar.” (Gry)*

*1e) Att det lär barnen om känslor*

Under intervjuerna framför lärarna en uppfattning av att barnen lär sig om känslor genom drama. Lärarna lyfter fram hur barnen genom ledd lek och dramatisering kan öva på att känna igen och uttrycka känslor.

*”... om vi nu skulle prata om känslor eller något, så kan man leka den där känslan. Det behöver inte vara som ett skådespel, men att dramatisera den där saken. Som till exempel att någon skulle vara arg. Hur man är när man är arg och så blir det då att barnet leker eller som dramatiserar den där känslan.” (Eva)*

*lf) Att det stärker barnens självkänsla*

Informanterna ger uttryck för att blyga och tillbakadragna barn gynnas av olika dramaaktiviteter i en trygg miljö där man skapar förutsättningar för att barnen ska känna att de kan lyckas, blir sedda och får känna att de duger som de är. En informant menar att kommunikationsövningar och glädjefyllda dramalekar där barnen har roligt och skrattar tillsammans gör att blyga barn vågar mer och tar mer plats, vilket i sin tur stärker självkänslan.

*"... De skulle kanske ta mera plats? Just sådana som är lite mera tillbakadragna och kanske inte vågar bjuda på sig själva och släppa loss. Att det skulle vara ganska bra faktiskt. Så här inbjudande att det inte finns /.../ man kan inte göra fel eller misslyckas på det sättet. Utan nu leker vi och dramatiserar." (Hedda)*

*"... att man skrattar tillsammans. Om man nu inte gör bort sig, men man skrattar tillsammans så blir man modigare och vågar. Bara det att man vågar säga och prata och berätta inför de andra. Så det tränar ju som både att våga och sen ger det ju själv.. Det stärker självkänslan att jag vågar och att jag kan och att jag kan berätta inför de andra. Att man ser som på något sätt att de stiger i rang. När man gör saker inför andra." (Eva)*

## **2. Lärarnas erfarenheter av att använda drama som medel i undervisningen för att utveckla social kompetens**

Lärarna har erfarenheter av att använda drama som medel i undervisningen för att utveckla barns sociala kompetens. I denna övergripande kategori lyfts underkategorier utgående från lärarnas erfarenheter fram. Inledningsvis framkommer erfarenheter av att utveckla samarbetsförmågan. Vidare upplever lärarna att vänskapsrelationer stärks med hjälp av drama och även att barns empatiska förmåga utvecklas. Det förekommer också erfarenheter av att använda drama för att utveckla kommunikationsförmågan samt för att illustrera och lösa konflikter. Slutligen har lärarna erfarenheter av att stärka barns självförtroende genom att använda drama som medel i undervisningen.

## 2a) Att utveckla samarbetsförmågan

I denna underkategori framkommer hur lärarna har använt sig av drama som medel för att utveckla barns samarbetsförmåga. En informant upplever att somliga barn har lättare för att ta kontakt med andra barn i gruppen genom att inta en roll som någon annan. Rekvisita i form av ”utklädningskläder” har gjort situationen lekfull för barnen och fina samarbeten och samspel har utvecklats. Två lärare har erfarenheter av dramapedagogisk verksamhet under höstterminen när många barn är nya i gruppen. Då har olika samarbetsövningar, kontaktövningar och dramaaktiviteter använts med blandade smågrupper för att barnen ska lära känna varandra, för att skapa ett gott gruppklimat och för att sätta grunden för goda samarbeten. En annan lärare upplever att samspel utvecklas under dramastunder, eftersom det handlar om gruppaktiviteter.

*”Vi har ”utklädningskläder” och barnen får klä på sig allt vad de vill ha, så där bildas det också drama och rollekar fram för allt. Så att de får öva det här sociala genom en karaktär också. De behöver inte bara vara ”jag” som kan vara lite skrämmande att ta kontakt med, utan de får gå in i en roll då i stället och ta kontakt där via. Så det tror jag är ypperligt för barnen, speciellt för de som kanske har svårt med det här sociala.” (Clara)*

*”På hösten blir det på något sätt när man börjar lära känna varandra så har vi kanske lite mera sådana här ”basic” saker eller vad man nu ska säga? Just att de ska lära känna varandra så har man olika ledda lekar och dramaövningar där man gör olika saker ... Just att man får den här ”vi andan” och att det är viktigt med varandra och den som man kanske då har smekt över håret eller kinden så hen vill man kanske inte slå sen? Eller om hen har smekt min kind så vill jag inte knuffa hen? Att på något sätt /.../ Det är nog mycket.. kanske inte bara sociala samspelet utan också jobb med relationer och just att få den här känslan att vara en grupp.” (Gry)*

*”... och vi gör det i grupper så jag tycker att det kommer där också den här sociala biten.” (Fanny)*

## 2b) Att stärka vänskapsrelationer

Lärarna framhåller att barnens vänskapsrelationer stärks genom olika dramalekar och andra övningar där barnen på ett enkelt sätt tränar på att bli medvetna om sina kompisar. Lärarna ger exempel på hur de i samband med teman som handlar om känslor och vänskap använt sig av

drama i den pedagogiska verksamheten. Det handlar till exempel om dramaövningar där man tillsammans diskuterar hur en bra kompis är och barnen får öva på att umgås tillsammans på ett positivt sätt.

*”Vi har jobbat med känslotema och samspelslekar. Det kan handla om kompismassage.. och ”Pomperipossa” och andra lekar där man ska bli medveten om sina kompisar och just sådana lekar som ”Katten och musen”. Där dom fått stärka liksom kompisskapet ...” (Ada)*

*”Vi har jobbat med ”kompis”.. alltså alltmöjligt med antimobbning, som till exempel /.../ Dramaövningar .. Att man ska göra saker. Och då kan det vara ett kort, en liten lek eller en övning som man ska göra och då blir det som ofta någon dramatisering och fast det är väldigt enkelt. Det kan bara vara att man spelar upp för varandra när man gör på ett sätt, kramar någon eller.. Riktigt som så där enkelt men det är ändå.. Det visar för barnen vad man menar ...” (Eva)*

*”... speciellt kanske på hösten mycket i och med det här kompistemat: Vad man får, vad man inte får göra och hur en kompis är. Så att då används dramapedagogik.” (Clara)*

### *2c) Att utveckla den empatiska förmågan*

Informanternas erfarenheter av att utveckla barns empatiska förmåga med hjälp av drama består av olika lekar och samspelsövningar med fokus på att barnen ska lära sig förstå vad den andre känner. Lärarna nämner att barnen med hjälp av kroppsliga uttryck tränar på att läsa av miner, känslouttryck och sinnesstämningar. Att dramatisera situationer som barnen varit med om under dagen där någon till exempel blivit arg eller ledsen används också. En informant nämner att det är viktigt att tillsammans öva och diskutera hur man bemöter sina kompisar så att det känns bra för alla.

*”...då hade vi ganska problematisk grupp. Alltså det var /.../ man fick nog nästan bara ”släcka bränder” hela tiden då. Så då jobbade vi med känslor och att vi dramatiserade det då och så gick vi till spegeln och tittade på hur man såg ut när man var ledsen och glad.” (Donna)*

*”... att våga närma sig varandra utan att man gör det genom att man knuffar eller river. ... att man övar tillsammans och som får närma sig och att man*

*närmar sig på ett positivt sätt. ... och med känslor, om någon blir arg. Och så funderar vi och så provar vi göra det på riktigt som att man pratar om det och så gör man det på riktigt. Att man lite återupplever den här situationen att det behöver inte alltid vara den situationen som ett barn gjorde, men att man återupplever den här känslan ”och så var jag jättearg och så gjorde jag så här”, men hur skulle jag kunna göra i stället?” (Gry)*

## *2d) Att kunna se saker ur olika perspektiv*

En underkategori av lärarnas erfarenheter består av upplevelser av att barnen har lättare att se saker ur olika perspektiv när de får uppleva situationen med kroppen och alla sinnen. Flera lärare har använt rollspel och lekar där barnen föreställer djur med olika sinnesstämningar och åsikter, vilket hjälper dem att acceptera olika åsikter och ger dem en förståelse för att någon annan kan vara glad trots att jag är arg. En informant berättar att personalen på hens daghem har spelat upp en teater för barnen som består av händelser som uppstått på daghemmet. Det kan till exempel handla om en konflikt i sandlådan. Hen menar att barnen har lättare för att reflektera över situationen när de får se situationen ”med nya ögon” och inta ett annat perspektiv.

*”... personalen spelar upp en teater för barnen och barnen får sätta sig i gymnastiksalen och så spelar vi upp sociala situationer. ... och man hör barnen prata om det ett helt år att ”Minns du Clara när du slog Yrsa med spaden i huvudet? Men så får man ju inte göra!”. Och sådant här att vi dramatiserar och riktigt överdriver så att det ska bli som .. att de ska förstå det. Som att de förstår att ”Oj nej! Så där brukar jag ju också göra när vi står i wc kön och jag knuffar alla”. De får en tillbakablick på situationen att hur det kan vara.” (Clara)*

En informant upplever att barn gärna går in i en roll som någon annan, precis som de gör i leken, eftersom det är frigörande att spela någon annan och att byta perspektiv för att förstå hur den andre tänker och känner.

*”Om det är barnen som spelar upp /.../ att de går bort från att vara sig själva. För vissa barn kan det vara jätte.. befriande är kanske inte rätt ord men? Jamen, det kan vara väldigt så där skönt att få gå bort från sig själv och bara leka att man är någon annan. Det är ju det de gör i leken också. Och att då få göra det i liksom lärande syfte.” (Ivy)*

## *2e) Att utveckla kommunikationsförmågan*

Flera av lärarna framhåller att drama utvecklar kommunikationsförmågan. De lyfter fram hur dramats olika uttrycksformer ger barnen möjligheter att uttrycka sig och kommunicera på sitt eget sätt. De har erfarenheter av att drama kan användas med eller utan verbal kommunikation och somliga har upplevt hur duktiga barnen är på att läsa av kroppsspråk.

*”Det där var ju som jättespännande för det betydde att de hade läst av min mimik och min, mitt kroppsspråk. För de förstod ju inte vad jag sa, utan de läste av. Och det var väldigt spännande att somliga barn var så väldigt med på det där och där har man ju igen något som man kan gå tillbaka till och sen.. bara prata om kroppsspråk.” (Ivy)*

En informant menar att det kroppsliga uttrycksmedlet kan vara ett för barnen enklare uttrycksmedel än det verbala.

*”För att ibland så är det ju också lättare att visa något med kroppen i stället för med ord.” (Gry)*

Samma informant framhåller att dramaverksamhet gynnar barn med behov av särskilt stöd, eftersom barnen genom drama lär sig kommunicera sina behov, tankar och känslor.

*”...och barnet vi har haft med Downs syndrom pratade inte heller. Då är det ju jätteviktigt alltså att man, när man är arg att man som lär sig att hantera det och visa det. Utan att man biter någon eller..?” (Gry)*

## *2f) Att illustrera och lösa konflikter*

Informanterna har erfarenheter av att använda drama på olika sätt för att illustrera och lösa konflikter. De nämner handdockan eller andra ”leksaker” som ett hjälpmedel vid konflikthantering. Informanterna anser att barnen kan använda handdockor för att illustrera en konfliktsituation som uppstått. När barnet med hjälp av dockan kommunicerar händelsen för pedagogen har denne lättare att förstå vad som hände. En lärare har använt sig av drama för att leda bort barnens fokus från en konfliktsituation och i stället riktat deras uppmärksamhet mot en lösning.

*”Så får barnen också använda dockorna vidare och laga egna situationer som de kanske har varit med om? Och använda de här dockorna och visa.. För det kan ju också vara svårt för dem att berätta åt oss vuxna om det har hänt*

*något? För vi ser ju också situationer på ett helt annat sätt än vad kanske barnen ser? När de dramatisera för oss så får vi också en annan uppfattning om att "okej, det var inte alls så här det gick till?" som man hade trott, utan det fanns något underliggande där som kanske utlöste den här situationen och vad det beror på." (Clara)*

*"...man ser att man verkligen har haft nytta av det de få gånger man har använt sig av det. Man har som fått fångat barnens intressen och kunnat /.../ jaa, distrahera om det har varit något bråk eller någonting." (Donna)*

## *2g) Att stärka självförtroendet*

Några lärare har erfarenheter av att använda drama som medel i undervisningen för att stärka barns självförtroende. Lärarna ger uttryck för att de upplever att barn kan vara otrygga inför situationer där de ska prata inför andra och då kan det vara lättare för barnen att uttrycka sig genom att ta sig an en annan roll. En lärare nämner att hen använder sig av en matta som scen, som blir en trygg plats där barnen får "uppträda" inför varandra med valfritt program. En annan lärare berättar att hen använder sig av handdockan för att hjälpa blyga barn att uttrycka sig inför andra. Barnen för över rädslan till handdockan och får mod att ta sig an uppgiften, vilket stärker självförtroendet.

*"De måste ju lära sig att kunna stå framför en publik. När de kommer till skolan så måste de också kunna stå där och berätta ... På eftermiddagen hade jag inte alltid en saga innan vi gick ut, utan jag hade en matta som fick kallas.. Jag sade: "Det här är en scen och här får du göra precis vad du vill" och de andra ska kunna sitta där och lyssna. Det kan hända att något barn sade: "Jag vill ha en kompis med mig som kommer med och sjunger" ... (Betty)*

*"Om du får dig an en annan roll så kanske det är lättare att uttrycka sig? Att ibland så brukar jag .. om man har de här barnen som är försiktiga och inte riktigt vågar, så kan man till exempel ta den här handdockan till hjälp och så säger man exempelvis: "Nu Maja, nu är du inte Maja, utan nu är du den här ekorren." Man ger över den där rädslan eller nervositeten på ekorren. Man tänker att man är den där ekorren i stället för personen. ..." (Fanny)*

## 6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens metodologiska val och resultat kopplat till sociokulturell teori, pragmatism och tidigare forskning om dramapedagogikens betydelse för barns lärande och utveckling av social kompetens. Inledningsvis diskuteras valet av kvalitativ metod, fenomenografisk ansats, intervju som datainsamlingsmetod, urvalet av informanter och slutligen studiens tillförlitlighet och trovärdighet. Resultatdiskussionen struktureras enligt studiens två forskningsfrågor och följer samma ordning som det presenteras i resultatredovisningen. Diskussionen avrundas med slutsatser och förslag till fortsatt forskning.

### 6.1. Metoddiskussion

Studiens syfte är att undersöka lärares uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik som medel för att utveckla barns sociala kompetens. Med utgångspunkt i syftet är en kvalitativ inriktning för ansats och datainsamlingsmetod ändamålsenlig. Patel och Davidson (2011) betonar att syftesformuleringen bestämmer forskningsinriktningen. Valet av kvalitativ datainsamlingsmetod baserar sig på intresset av att försöka komma åt och nå en djupare förståelse av ett fåtal informanternas tankar, åsikter, erfarenheter och känslor (Alvehus, 2013; Dahlgren & Johansson, 2019; Trost, 2010). En fenomenografisk ansats är relevant för studien med tanke på att jag avser studera och beskriva personers uppfattningar av ett fenomen.

Enligt Dahlgren och Johansson (2019) utgår fenomenografi från att människor uppfattar och erfar företeelser och fenomen på olika sätt och målet med ansatsen är att beskriva variationen av uppfattningar ur någon annans perspektiv. I föreliggande studie har informanternas olika uppfattningar tolkats och analyserats med hjälp av den fenomenografiska ansatsens *vad-* och *hur-*aspekt. Inom fenomenografi är alla uppfattningar lika värda (Dahlgren & Johansson, 2019), vilket gör föreliggande studies analys intressant, eftersom informanternas utsagor inte går att rangordna. Informanternas olika uppfattningar av samma fenomen och variationen av deras sätt att erfara det synliggörs i resultatredovisningen. Genom att ta del av informanternas uppfattningar av dramapedagogik och beskrivningar av hur de använder sig av det i verksamheten får läsaren en utökad kunskap och förståelse av fenomenet.

Intervju som datainsamlingsmetod är ett väsentligt val för studien med tanke på att metoden möjliggör att utveckla informantens svar med hjälp av följdfrågor. Föreliggande studies datainsamling genomförs på distans i form av halvstrukturerade telefonintervjuer. Valet



av distansmetod är lämplig för studien trots att en viktig del av kommunikationen uteblir, vilket då i detta fall är kroppsspråket (Gillham, 2008). För att bekräfta informantens svar uttrycker jag mig med hjälp av ”hummanden” för att visa på att jag lyssnar och är intresserad av vad informanten säger. Både Alvehus (2013) och Dahlgren och Johansson (2019) poängterar vikten av att intervjuaren intar ett uppmärksamt men avslappnat förhållningssätt och hittar en fungerande intervjuteknik för att få ett produktivt samtal med uttömmande svar. Jag inser att jag stundvis är mer fokuserad på intervjufrågorna än på vad informanten berättar. Jag borde ha varit mer uppmärksam och frågat upp viktig och intressant information.

Som oerfaren intervjuare är en pilotintervju nödvändig att genomföra. Med hjälp av pilotintervjun kunde jag testa mig själv, distansmetoden, intervjufrågorna och ljudinspelningen. Vid pilotintervju testas intervjuguiden som den är, betonar Dalen (2007). Efter genomförd pilotintervju granskas och modifieras intervjuguiden något inför kommande intervjuer.

Med hjälp av kvalitativa halvstrukturerade intervjuer och följdfrågor är intervjuarens mål att få innehållsrika och fullständiga svar, hävdar Dahlgren och Johansson (2019). Jag önskar att jag fått rikare svar och innehåll kopplat till studiens andra forskningsfråga som berör dramats betydelse för social kompetensutveckling. Jag ifrågasätter dels intervjufrågornas kvalitet och formulering, dels visar resultatet att lärarna inte har särskilt mycket erfarenheter av dramapedagogik som medel för att utveckla barns sociala kompetens. Jag inser att jag eventuellt borde ha lagt ner mer tid på formuleringen och sammanställningen av intervjuguiden, eftersom informanterna kan ha uppfattningar av fenomenet trots att de inte har erfarenheter av genomförandet. I analysen av materialet omformuleras forskningsfrågorna för att bättre passa in med de resultat som analysen lett till.

I föreliggande avhandling har datainsamlingen genomförts med nio lärare inom småbarnspedagogik verksamma inom sex kommuner. Trots att somliga lärare är verksamma inom samma kommun skiljer sig deras uppfattningar och erfarenheter åt. Eftersom drama som uttrycksform ingår i läroplanen antar jag att drama på ett eller annat sätt är bekant för lärarna. Därför är valet av informanter slumpmässigt i stället för att välja den med mest erfarenhet av eller störst intresse för ämnet. Tillförlitligheten av hur det ser ut inom den småbarnspedagogiska verksamheten höjs när informanterna slumpmässigt väljs ut.

Alexandersson (1994) hävdar att människan har en dynamisk relation mellan innehållet som hen skapar mellan sig själv och fenomen i omvärlden. Vartefter situationen förändras blir relationen annorlunda, vilket innebär att människans uppfattningar kommer att förändras över tid. Detta visar på att informanternas uppfattningar av dramapedagogik är i ständig förändring. När lärarna till exempel intervjuas för denna studie inhämtar de ny kunskap av fenomenet.

Därför skulle en upprepad undersökning inte nödvändigtvis ge samma resultat, vilket påverkar tillförlitligheten av studiens upprepningsbara resultat. Däremot borde studiens genomförande, databearbetning och analys samt resultat nå en hög tillförlitlighet, eftersom de redovisas stegvis och noggrant (Thornberg & Fejes, 2019).

Enligt Alexandersson (1994) kan studiens trovärdighet granskas i resultatredovisningen. Föreliggande studiens trovärdighet påvisas med hjälp av en grundligt utförd analys. I resultatredovisningen besvaras forskningsfrågorna med hjälp av kategorisering av informanternas uppfattningar och erfarenheter samt utdrag ur intervjuerna i form av citat. Slutligen påvisas trovärdigheten i diskussionen där resultatet kopplas samman med syftet, forskningsfrågorna, tidigare forskning och teorier.

## **6.2. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik**

Resultatdiskussionen inleds med en diskussion av den första forskningsfrågans resultat. Forskningsfrågan innefattar lärarnas uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik. Resultatet diskuteras i relation till teori och tidigare forskning. Lärarnas uppfattningar diskuteras enligt de överordnade teman (Tema A, B, C) med tillhörande övergripande kategorier som resultatet utmynnat i.

### ***6.2.1. Uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik***

Föreliggande studies resultat visar att dramapedagogik är ett obekant begrepp för somliga informanter, vilket kan tolkas som att begreppet inte är särskilt etablerat inom småbarnspedagogiken. Lärarna har dock uppfattningar av att det handlar om att använda sig av drama i undervisningen på ett pedagogiskt sätt. Begreppet dramapedagogik finns inte beskrivet i *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018*. I styrdokumentet nämns drama kombinerat med lek som ett mångsidigt arbetssätt och som en kroppslig uttrycksform inom lärområdet "Mina många uttrycksformer" (Utbildningsstyrelsen, 2018). Endast en informant nämner styrdokumentet som en orsak till att hen använder sig av drama i den pedagogiska verksamheten.

Flera av lärarna har uppfattningen av att drama har en positiv inverkan på barns lärande och utveckling, vilket är i linje med Joronen och Håkämies (2010) som framhåller att drama är en väg till barns lärande. Några av lärarna menar att de vill satsa på att införa mera drama i verksamheten, eftersom det skulle gynna barnen och ge uttrycksformen en starkare ställning.

Ur ett sociokulturellt perspektiv är det lärarens syn på hur barn utvecklar kompetens och tar till kunskap som påverkar undervisningens innehåll och genomförande (Säljö, 2011). Heggstad (2014) betonar att lärarens syn på drama påverkar undervisningens innehåll och hur barnen uppfattar uttrycksformen. Resultatet för föreliggande studie visar att somliga informanter har ett stort intresse för drama och trivs med att dramatisera tillsammans med barn medan andra menar att de är obekväma med att uttrycka sig kroppslig.

Enligt Brown (2017) och Pramling Samuelsson m.fl. (2015) behöver lärare ha ett starkt kunnande i ett ämne och tydliga mål för att använda sig av det i undervisningen och för att det ska gynna barns lärande. I föreliggande studie framkommer uppfattningen av att den egna kunskapen om drama är bristfällig, vilket delvis kan förklara varför lärarna använder sig av dramapedagogiska arbetsätt i så liten utsträckning som de ger uttryck för. Några av lärarna menar trots allt att man inte ska se drama som ett hinder, eftersom det handlar om små barns lärande och därför behöver läraren inte göra undervisningen så avancerad. Heggstad (2014) lyfter fram att lärare bör anpassa dramaaktiviteter efter barnens ålder och förutsättningar.

Lärarna i föreliggande studie har uppfattningar av att gränsen mellan drama och annan verksamhet är otydlig, vilket är i linje med Holmgren-Lind (2011) som bland annat framhåller att lärare sätter likhetstecken mellan lek och drama. Jag tänker mig att lärarnas uppfattningar kan tolkas utifrån att drama är ett mångfasetterat begrepp, det påminner om lek, det används i olika former (gestaltning, rollspel, dockspel o.s.v.) och kan kombineras med till exempel sång- och rörelselekar. Resultatet av föreliggande studie visar också på att flera informanter uppfattar teater som en form av drama. Dramats rollspel och improvisationer påminner om teater, betonar Hägglund och Fredin (2011). Trots det är drama och teater två olika fenomen, vilket även är en uppfattning som framgår hos en informant.

I föreliggande studie framgår att lärarna anser att det finns faktorer som påverkar användningen av dramapedagogik. Somliga upplever att barngruppens behov och intressen påverkar användningen av drama i verksamheten. När barnens intresse för bland annat rollek ökar används drama oftare, menar lärarna. Några av lärarna lyfter fram att olika former av drama används vid konfliktsituationer och när det finns behov av att främja gruppklimatet och stärka relationer. Det framkommer även att en grupp livliga barn uppfattas som en utmaning för dramapedagogik.

Enligt Hendy och Toon (2001) kan lärare med hjälp av dramapedagogik lära barnen samarbeta och utveckla socioemotionella färdigheter, vilket gynnar gruppen. Drama och framför allt rollspel kan fungera som hjälpmedel för barn som uppvisar utmanande beteenden. Drama kan hjälpa barnet komma till ro och genom rollspel kan barnet inta en roll som någon

annan vars beteende skiljer sig från hennes, tillägger Hendy och Toon (2001). Vidare anser lärarna i studien att stora barngrupper är en utmaning för dramastunder. Därför anser de att tillräckligt med personal och möjligheten till smågruppsindelning är en viktig faktor för dramapedagogisk verksamhet.

### ***6.2.2. Uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik som undervisningsinnehåll***

I föreliggande studie framgår att lärarna har uppfattningar och erfarenheter av drama som medel i undervisningen. Det är vanligt att lärare använder sig av drama som medel i undervisningen med barn i tre- till femårsåldern, hävdar Brown (2017). Lärarna har uppfattningen att dramapedagogik som didaktiskt medel stärker barns förståelse i olika ämnen, det kan till exempel främja språkutvecklingen eller den matematiska förmågan. Vidare menar lärarna att drama kan tillämpas i alla ämnen. Liknande resonerar Holmgren-Lind (2011) och Pramling Samuelsson m.fl. (2015) att drama som medel bland annat stärker barns språkutveckling och utvecklar deras kompetenser och färdigheter inom det sociala området. Resultatet av föreliggande studie tyder även på att lärarna har en uppfattning av att drama som medel i undervisningen bidrar till en utveckling av barns mångsidiga kompetens. Informanterna anser att användningen av drama som medel främjar kulturell och kommunikativ kompetens samt att det utvecklar vardagskompetens.

Inom den sociokulturella inriktningen utgår man från att barnet utvecklar sitt språk i samspel med andra (Säljö, 2011b). Lärarna i studien anser att drama som medel i undervisningen främjar språkinlärning och att barnets språk framför allt utvecklas i rollek och genom rollspel. Heggstad (2014) lyfter fram att drama är en social arbetsform. Därför är språket centralt inom dramapedagogiken och det är naturligt att språket stärks genom drama, eftersom alla dramaktiviteter genomförs i grupp. Språket är ur ett sociokulturellt perspektiv det viktigaste redskapet för kommunikation och lärande (Phillips & Soltis, 2014). Inom dramapedagogiken används kroppen och språket som redskap för att dela erfarenheter och nå nya kunskaper. I dramaarbetet med yngre barn fungerar läraren som barnets språkliga stöd (Holmgren-Lind, 2011).

Informanterna anser att läraren kan synliggöra barns lärande genom att använda rollspel för att låta barnen återuppleva händelser och för att kunna rikta deras uppmärksamhet mot lärandesituationen. Detta överensstämmer med Joronen och Håkämies (2010) som betonar att det finns en stor potential för lärande i arbetet med dramapedagogik. Brown (2017) framhåller

att drama som medel i undervisningen kan öka barns förståelse för någon händelse. När barnet med hjälp av drama lever sig in i en situation skapar hen sig en djupare förståelse för situationen (Bolton, 2008; Brown, 2017).

Lärarna har erfarenheter av integrering av drama i den dagliga verksamheten. Flera av lärarna menar att de använder sig av drama under samlingen. Som exempel integreras drama i sånger, det används i form av dockspel eller sagospel och det används som medel för att utveckla barns emotionella färdigheter. Sångelekar innehåller förutom sång, ofta både rörelse och kroppskontakt och ger utrymme för dramatisering, hävdar Rasmusson och Erberth (2016). Vidare nämner ett fåtal informanter att drama och dramatisk gestaltning används i övergångssituationer för att bland annat undvika stillasittande.

Hos flera av lärarna framgår uppfattningen av att drama används spontant i olika vardagliga situationer. Endast ett fåtal nämner att de har genomfört planerade dramastunder med tydliga lärandemål. Dramastunderna har varit möjliga att genomföra när barngruppen haft tillgång till en ”rörelsesal”.

Resultatet visar att samtliga informanter har erfarenheter av att integrera drama i musik- och rörelsestunder. Dramatiska uttryck används tillsammans med rekvisita så som instrument, kläder och musik. Några av lärarna menar även att sagor är en bra utgångspunkt för dramatisering. Enligt Rasmusson och Erberth (2016) kan dramapedagogik med yngre barn kombineras med musik, rörelse och litteratur.

I studien framgår även att informanterna anser att läraren har en central och betydande roll i arbetet med drama. Inom sociokulturell teori utgår man från att barnet utvecklas och lär sig genom social interaktion och med stöd av andra (Säljö, 2011a). Vygotskij (1978) betonar starkt lärarens roll i att stödja och handleda barnet till kunskap och utveckling. Informanterna menar att drama kan vara något nytt och ovant för barnen i början. De påpekar att lärarens roll är att introducera uttrycksformen genom aktivt deltagande och att hjälpa barnen komma i gång. Vidare menar informanterna att lärarens handledande roll ger barnen redskap för att på egen hand komma vidare i sitt dramatiserande och kreativa uttryck.

I föreliggande studie framgår även en uppfattning av att barn bearbetar händelser de varit med om i leken och då kan läraren genom att själv gå med i leken hjälpa barnet bearbeta detta. Den närmaste utvecklingszonen är en utgångspunkt för dramapedagogik eftersom barnet är i behov av lärarens sociala och pedagogiska handledning för att komma vidare i sin utveckling, hävdar Loizou, m.fl. (2019).

Några av informanterna anser att läraren ibland behöver inta en mer passiv roll och stiga åt sidan för att observera barnen när de uttrycker sig. Detta kan hjälpa läraren att upptäcka nya

sidor hos barnet och hen kan lära sig mer om barnens förmågor, fantasi, tankar och känslor. Detta är även något som Heggstad (2014) lyfter fram. Hon framhåller att speciellt observationer av barns rollspel kan bidra med ny kunskap om barns samarbetsförmågor.

Hos en informant framgår en uppfattning av att läraren bör skapa ett tryggt och tillåtande klimat och ge barnen utrymme att uttrycka sig på sitt eget sätt utan att kräva för mycket. Denna uppfattning är i linje med Rasmusson och Erberth (2016) som framhåller att ett tryggt klimat är av betydelse för gruppens gemenskap och dramatiserande. Heggstad (2014) betonar att tryggheten i gruppen kräver kontinuerligt arbete. I en trygg grupp vågar barnen uttrycka sig och gå in i den fiktiva världen.

### ***6.2.3. Uppfattningar och erfarenheter av barnens förhållningssätt till drama***

I studien framgår att lärarna anser att drama är för barnen en naturlig och lekfull uttrycksform. Lärarna ser drama som ett sätt att nå barnen, eftersom deras vardag genomsyras av lek och spontana dramatiska uttryck. Detta överensstämmer med Strömberg (2008) som betonar att barnen har ett stort lekbehov, de är motiverade till att leka och förknippar drama med lek. Enligt Heggstad (2014) har människan grundläggande behov av att leka, imitera och identifiera sig med andra. Barn lär sig genom lustfylld undervisning, betonar Hägglund och Fredin (2011). I resultatet av föreliggande studie framgår även att drama uppfattas som ett tydligt verktyg, eftersom informanterna har upplevt att barn har lättare att förstå en situation när de får uppleva den med alla sinnen. Heggstad (2014) lyfter fram att hela barnets inlärningsregister aktiveras genom dramatisering.

Informanterna har erfarenheter av att drama uppskattas av barnen och att det delvis beror på att dramaverksamhet skiljer sig från den övriga verksamheten. Detta kan tolkas utifrån pragmatismen och Deweys tankar om det aktiva barnet. Dewey (1966) hävdar att barnet lär sig när hen är aktiv och får undersöka och uttrycka sig konstnärligt. Dramaverksamhet präglas av aktivt deltagande i social kontext (Heggstad, 2014). När barnet dramatiserar upplever hen med hela kroppen och får stiga in i en fiktiv värld som skiljer sig från det normala (Hägglund & Fredin, 2011; Järleby, 2005). Loizou m.fl. (2019) beskriver dramapedagogik som en lekfull och kreativ undervisningsmetod.

En informant anser att drama gynnar alla barn och ger exempel på att kontaktövningar är till hjälp för barn som har svårt med beröring. Liknande resonerar Rasmusson och Erberth (2016) att kontaktövningar vänjer barnet vid närhet på ett avspänt sätt. Det kan vara en så enkel

sak som att stå tätt intill varandra eller att hålla någon i handen. Gruppklimatet förbättras när barnen vänjs vid en naturlig och avspänd kroppskontakt.

Trots att det dramatiska uttrycket är en naturlig uttrycksform hos barn (Heggstad, 2014), visar resultatet av föreliggande studie att lärarna upplever att förmågan att fantisera och dramatisera är utmanande för barn. Några av lärarna upplever att somliga barn har svårt med att leva sig in i rollspel och förstå sig som någon annan. Fantasi hör ihop med föreställningsförmågan (Vygotskij, 1995). Det är en förmåga som finns hos alla och som går att utveckla, hävdar Vygotskij (1995). Fantasi behövs inom allt dramaarbete för att tro på en fiktiv värld och figurerna som föreställs i den, menar Heggstad (2014).

I drama används kroppen och sinnen på ett sätt som skiljer sig från det vanliga. I dramaövningar ingår skapande moment som kräver förmågan att i tanken omvandla verkligheten till fiktion (Hägglund & Fredin, 2011; Vygotskij, 1995). Det framkommer uppfattningar hos några av lärarna att barn behöver utmanas i att använda kroppen som uttrycksmedel i stället för att använda rekvisita. Enligt Hägglund och Fredin (2011) är leken en aktivitet där barnet naturligt använder sig av sin fantasi och föreställningsförmåga, men de kan sakna kunskap om vad det innebär att fantisera. Rasmusson och Erberth (2016) betonar att barnet behöver hjälp med att lära sig hur det går till att fantisera under en dramastund. Lärare kan kombinera dramaövningar med inslag från barns lek för att de lättare ska förstå sig på den, tillägger Rasmusson och Erberth (2016).

Informanterna menar att de vill utmana barnen till att våga uttrycka sig på sitt eget sätt. De upplever att barnen härmar varandra och upprepar andra barns rörelser i dramalekar eller övningar där barnen själva ska hitta på en rörelse och turvis uttrycka sig. Enligt Marjamäki m.fl. (2015) lär sig barnet genom att observera och imitera andra personer medan Heggstad (2014) lyfter fram att dramatisk lek utvecklas stegvis i olika faser. De två första faserna av utvecklingen handlar om att härma och imitera andra. Det är först i den tredje fasen som barnet börjar utveckla en förmåga att föreställa något annat. Detta visar på att det krävs ett kontinuerligt arbete med dramapedagogik för att det ska gynna utveckling och lärande (Rasmusson & Erberth, 2016). Detta överensstämmer också med informanterna, som upplever att dramaövningarna behöver upprepas för att barnen ska bli bekväma och våga börja visa av sig själva. Enligt Strömberg (2008) kan barns osäkerhet handla om otrygghet av att inte veta vad som kommer att hända eller vad som förväntas av dem.

### **6.3. Lärarnas uppfattningar och erfarenheter av att använda dramapedagogik som medel i undervisningen för att utveckla barns sociala kompetens**

Resultatet av den andra forskningsfrågan visar att lärarna har uppfattningar av att dramapedagogik som medel i undervisningen stöder utvecklingen av social kompetens. Lärarnas uppfattningar överensstämmer med resultat av tidigare forskning (Goldstein & Lerner, 2018; Remziye m.fl., 2019) som visar att pedagogiskt drama stärker barns utveckling av sociala och emotionella färdigheter. För att uppnå dramats positiva effekter behöver barnet regelbundet erbjudas och delta i olika dramaaktiviteter. I föreliggande studie framgår dock inte hur ofta lärarna använder sig av drama som medel för att främja social kompetens. Enligt ett fåtal informanternas utsagor används dramapedagogik under höstterminen i förbyggande syfte. Vidare framgår att olika former av drama integreras under samlingen och i lärandestunder med temat känslor och vänskap. Dessutom används drama som medel för att illustrera och lösa konflikter som uppstår i barngruppen.

Inledningsvis diskuteras lärarnas uppfattningar av social kompetens och daghemmets betydelse för utveckling och lärande. Informanterna definierar social kompetens som en förmåga som behövs för att kunna samspela, kommunicera och fungera tillsammans med andra människor. Denna definition är i linje med Ogdens (2003) beskrivning av social kompetens. Han framhåller att begreppet innefattar färdigheter, kunskaper och förhållningssätt som möjliggör att skapa relationer. Petersson och Sjödin (2001) lyfter fram att social kompetens är en förmåga som gör det möjligt att bedöma hur man ska hantera och uppföra sig i olika sociala situationer. Vidare menar informanterna att utvecklingen av social kompetens har betydelse för barnets vänskapsrelationer. Persson (2003) ser social kompetens som innefattar förmågan att fungera och kommunicera i olika grupper, som avgörande faktorer för att kunna skapa och upprätthålla relationer.

Informanterna har uppfattningen av att daghemmet är en miljö där barn behöver social kompetens för att bland annat klara av att umgås, leka och hantera konflikter. De anser även att daghemsmiljön är den plats där barnets förmågor och färdigheter utvecklas i samspel med andra, vilket även överensstämmer med Marjamäki m.fl. (2015) som menar att sociala färdigheter utvecklas i leken med hjälp av handledning och positiva samspel. Enligt pragmatismens tradition utgår man från att barnet i sin utbildning lär sig färdigheter och sociala regler och förhållningssätt för att klara av att fungera i samhället (Dewey, 1966). Inom ramen för sociokulturell teori menar man att barnet utvecklas och lär sig i social kontext med stöd från andra och genom att observera och imitera personer i vardagliga situationer (Phillips & Soltis,



2014). Enligt Vygotskij (2001) är daghemmet en viktig plats för social och kognitiv utveckling. På daghemmet hamnar barnet i utvecklingszoner och här kan barnet få pedagogiskt stöd med att nå nya kunskaper och erfarenheter (Säljö, 2014).

Lärarna i föreliggande studie använder sig av drama som medel i undervisningen på olika sätt för att utveckla barns sociala kompetens. Resultatet visar att flera av lärarna har använt sig av drama för att utveckla samarbetsförmågan och de har uppfattningar av att drama ger barnen goda samspelsmodeller. En informant har använt ”utklädningskläder” för att skapa lekfulla rollspel där samarbeten och samspel har utvecklats mellan barn som annars har svårt att bjuda in andra i leken, turas om, dela med sig och kompromissa. Löwenborg (2015) nämner vuxenstyrda lekfulla samarbetskonstellationer som metod för att utveckla samarbetskompetens.

Barnet behöver stöd med att lära sig samspela och anpassa sig till en grupp samt för att skapa och upprätthålla vänskapsrelationer (Kauppila, 2005). Ett fåtal av lärarna har använt sig av dramapedagogik under höstterminen för att skapa en god grupp känsla och för att sätta grunden för goda samarbeten. De anser att olika dramaövningar och lekar hjälper barnen att lära känna varandra. Gruppstärkande dramaarbete är viktigt med tanke på den nya gruppens välbefinnande och förmåga att hantera framtida konflikter samt för att kunna ta emot nya barn i gruppen (Rasmusson & Erberth, 2016; Strömberg, 2008).

I föreliggande studie framkommer uppfattningar av att drama fungerar som ett medel för att lära barnen konflikt- och problemlösning. Lärarna anser att barnen kan lära sig se olika lösningar på problem både genom att medverka i rollspel som tangerar händelsen och genom att få se situationen framföras av någon annan. Löwenborg (2015) betonar att olika problemlösningsmetoder och färdigheter hjälper barnet att reflektera över situationen och pröva olika lösningar. Både Hägglund och Fredin (2011) samt Järleby (2005) lyfter fram rollspel som en fungerande metod för att visualisera och träna problem- och konflikthantering. Några av lärarna nämner handdockan som ett redskap för att illustrera konflikter. Detta överensstämmer med Rasmusson och Erberth (2016) som framhåller att barns bråk och konflikter kan överföras till dockspel för att barnen ska kunna distansera sig från problemet. Lärare kan göra barnen delaktiga i spelet genom att inkludera barnens förslag och lösningar på problemet. Karaolis (2020) menar att handdockan är ett verktyg som hjälper läraren att öppna upp kontakten med barnen.

Det krävs social kompetens och en god kommunikationsförmåga för att barnet ska klara av att skapa relationer med andra barn (Petersson & Sjödin, 2001). Förmågan att kommunicera kräver att barnet kan lyssna på andra och läsa av deras signaler och kroppsspråk (Löwenborg & Palm, 2019). Informanterna anser att drama utvecklar barns kommunikationsförmåga,

eftersom drama handlar om kroppsspråk och verbal och non-verbal kommunikation. De menar att somliga barn kan ha svårt att uttrycka sig verbalt och då är drama till hjälp, eftersom det tillåter barnen att uttrycka sig och kommunicera tankar och känslor på olika sätt.

Genom drama kan barnet lära sig förstå sina egna och andras känslor, betonar Laino (2010), vilket även framgår av informanternas uppfattningar. Lärarna menar att barn kan lära sig känna igen och uttrycka känslor genom att lekfullt dramatisera olika känslouttryck. Liknande resonerar Goldstein och Lerner (2018) vars forskning visar att dramatisk lek är av betydelse för barns förmåga att känna igen och kontrollera känslor. Hos några informanter framgår en uppfattning av att drama utvecklar den empatiska förmågan. Empati handlar enligt Löwenborg (2015) bland annat om att visa omtanke och att förstå andras känslor. Några av lärarna har tagit hjälp av olika lekar och samspelsövningar för att lära barnen att visa omtanke och bemöta kamraterna på ett positivt sätt. De menar att övningarna hjälper barnen att läsa av kamraternas kroppsspråk och sinnesstämningar, vilket hjälper dem att förstå vad den andre känner. Den empatiska färdigheten innefattar att emotionellt leva sig in i andras sätt att uppleva sig själva och situationen (Löwenborg & Palm, 2019).

Vidare anser lärarna att barns förmåga att se saker ur olika perspektiv stärks när den empatiska färdigheten utvecklas. Ogden (2003) menar att den empatiska färdigheten även innefattar förmågan att växla perspektiv och att se saker ur någon annans synvinkel. Dramapedagogik handlar om att dramatisera handlingar och med hjälp av rollspel och gestaltning inta någon annans perspektiv för att utveckla en djupare förståelse av sig själv och andra (Heggstad, 2014; Sæbø & Flugstad, 1992).

Dramapedagogik kan på långsikt göra blyga barn modigare, eftersom arbetsmetoden hjälper dem att växa på ett personligt plan (Hägglund & Fredin, 2011). Drama bidrar till självkänedom och främjar socioemotionella färdigheter (Heikkinen, 2004; Laino, 2010). I föreliggande studie framgår enbart ett fåtal uppfattningar av att användningen av dramapedagogik som medel i undervisningen stärker barns självkänsla. I dramaarbetet kan läraren skapa förutsättningar för att barnet ska våga uttrycka sig och känna att hen lyckas, menar informanterna. Löwenborg (2015) betonar att utvecklingen av en sund självkänsla tränas i samspel med andra. Detta framhåller även Rasmusson och Erberth (2016) som lyfter fram att dramapedagogikens gemensamma kommunikationsövningar och lekar där barnen tränar samspel och blir sedda och hörda stärker självkänslan.

I föreliggande studie nämner även enbart ett fåtal informanter att dramapedagogik stärker barns självförtroende. Lärarna har erfarenheter av att tillbakadragna barn vågar uttrycka sig inför andra när de känner sig trygga. Enligt Löwenborg (2015) är barn med lågt

självförtroende och eller låg självkänsla otrygga och rädda för att misslyckas. Han framhåller att läraren behöver skapa goda förutsättningar för att barnet ska lyckas med sin uppgift. Informanterna menar att rollspel och handdockor är goda hjälpmedel för att uttrycka sig inför andra och att upplevelsen av att lyckas stärker barnens självförtroende.

## 6.4. Avslutning

Tidigare forskning visar att drama är en väg till barns lärande och att regelbundna ledda dramastunder främjar utvecklingen av barns sociala och emotionella färdigheter. Föreliggande studies resultat visar att lärarna anser att dramapedagogik som medel i undervisningen gynnar barns lärande och utveckling. Resultatet pekar dock på att dramapedagogik som medel med fokus på social kompetensutveckling, samt regelbundna planerade dramastunder med en tydlig struktur och tydliga mål förekommer sällan inom den småbarnspedagogiska verksamheten. Begreppet dramapedagogik är också ett relativt obekant begrepp för en del av lärarna och flera av dem nämner att de har behov av mera kunskap och att de gärna skulle vilja införa mera dramapedagogik i verksamheten.

Resultatet av denna studie visar även att det finns ett intresse för drama, eftersom några av lärarna så gott som dagligen använder sig av olika former av drama i den pedagogiska verksamheten. Enligt informanternas utsagor handlar det om samlingsituationer med inslag av rörelsesånger, dockspel och dramalekar, samt stunder under dagen där dramatiska uttryck används spontant.

Jag önskar att denna studie bidrar till en ökad kunskap och förståelse av drama som uttrycksform och även av dramapedagogikens betydelse för barns lärande och utveckling av social kompetens. Jag hoppas att lärare inom småbarnspedagogik inspireras av denna avhandling och vågar prova sig fram och får uppleva uttryckets glädje och magi som skapas i drama tillsammans med barnen. För att drama som uttrycksform och dramapedagogiken ska få en starkare ställning inom småbarnspedagogiken behövs mer forskning och fortbildning inom forskningsområdet. Fortbildning behövs också för att lärare ska kunna utöka sin kunskap och lära sig att använda drama som medel i undervisningen på ett målmedvetet sätt.

Av eget intresse skulle fortsatt forskning som relaterar till den här studiens tema vara intressant. Detta skulle kunna genomföras som ett forskningsprojekt. Då skulle man under en längre tid kunna studera hur barns socioemotionella färdigheter utvecklas med hjälp av drama. Barnens dramatiserande kunde videofilmas för att sedan analyseras. Det kunde även vara nyttigt

att kartlägga personalens uppfattningar av barnens sociala kompetens i början av projektet och i samband med att projektet avslutas. Vidare anser jag att forskning som berör drama för barn under tre år behövs.

Avslutningsvis vill jag tacka informanterna som ställt upp på intervju och som delat med sig av sina uppfattningar och erfarenheter. Ett tack riktas också till Kulturfonden för bidraget som hjälpte mig att skriva denna avhandling.

## Referenser

- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P. G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111–136). Studentlitteratur.
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Liber.
- Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik* (5:e uppl.). Studentlitteratur.
- Bolton, G. (2008). *Drama för lärande och insikt: om dramapedagogik i teori och praktik*. Daidalos.
- Brown, V. (2017). Drama as a valuable learning medium in early childhood. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 164–171.  
<https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/10632913.2016.1244780>
- Dahlgren, L. O., & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3:e uppl., s. 179–191). Liber.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Gleerups Utbildning AB.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. NY: The Free Press.
- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun – tekniker och genomförande*. Studentlitteratur.
- Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21, 1–13.  
<https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Heggstad, K. M. (2014). *7 vägar till drama. Grundbok i dramapedagogik för förskollärare och lärare*. Studentlitteratur.
- Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisyyks: draamakasvatusta opettajille*. Kansanvalistusseura.
- Hendy, L., & Toon, L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Open University Press.
- Holmgren-Lind, L. (2011). Dramapedagogen i förskolan. I E. Österlind (Red.), *Drama – ledarskap som spelar roll* (s. 81–97). Studentlitteratur.
- Hägglund, K., & Fredin, K. (2011). *Dramabok* (3:e uppl.). Liber.
- Joronen, K., & Häkämies, A. (2010). Prosessidraamalla tunnetaitoja. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (Toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* (s. 138–159). Tampere University Press.

- Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (Toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä* (s. 33–55). Tampere University Press.
- Järleby, A. (2005). *Spela roll. Kreativt lärande med teater och drama*. Pegasus förlag och teaterproduktion.
- Karaolis, O. (2020). Inclusion happens with a puppet: puppets for inclusive practice in early childhood settings. *NJ: Drama Australia Journal*, 44(1), 29–42.  
<https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1080/14452294.2020.1871506>
- Kauppila, R. A. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. PS-kustannus.
- Laino, J. (2010). Draaman työkaluja koulun arkeen. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (Toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä* (s. 160–181). Tampere University Press.
- Loizou, E., Michaelides, A., & Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care*, 189(4), 600–612.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1336165>
- Löwenborg, L. (2015). *Färdigheter för livet: socialt och emotionellt lärande*. Gothia Fortbildning.
- Löwenborg, L., & Palm, T. (2019). *Socialt och emotionellt lärande. Om att få elever att lyckas i skolan och livet*. Natur och Kultur.
- Marjamäki, E., Kosonen, S., Törrönen, S., & Hannukkala, M. (2015). *Barnets sinne: färdigheter inom psykisk hälsa för småbarnspedagogiken och rådgivningen*. Mieli Föreningen för mental hälsa i Finland.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan – kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Liber.
- Olofsson, B. (2003). *I lekens värld* (2:a uppl.). Liber.
- Pakanen, A. (2020). Uttryckets glädje. *Lastentarha*, (1), 50.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4:e uppl.). Studentlitteratur.
- Persson, A. (2003). *Social kompetens: när individen, de andra och samhället möts* (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Petersson, S., & Sjödin, L. (2001). *Tänk om. Att arbeta med social kompetens i skolan* (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. (2014). *Perspektiv på lärande* (2:a uppl.). Studentlitteratur.

- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2015). *Konsten att lära barn estetik. En utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans* (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Rasmusson, V., & Erberth, B. (2016). *Undervisa i pedagogiskt drama: från dramaövningar till utvecklingsarbete* (4:e uppl.). Studentlitteratur.
- Remziye, C., Çolak Feride, G., & Betul, D. (2019). The effect of drama activities on five-year-old children's social skills. *Academic Journals*, 14(12), 434–442.  
<https://doi.org/0.5897/ERR2019.3739>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A., & Hjelt, H. (2020). *Småbarnspedagogikens kvalitet i vardagen. Genomförande av planer för småbarnspedagogik på daghem och inom familjedagvård*.  
<https://karvi.fi/sv/publication/smabarnspedagogikens-kvalitet-i-vardagen-genomforande-av-planer-for-smabarnspedagogik-pa-daghem-och-inom-familjedagvard/>
- Strömberg, C. (2008). *Goda grupper med pedagogisk dramalek*. Argument.
- Sundgren, G. (2011). John Dewey – reformpedagog för vår tid? I A. Forsell (Red.), *Boken om pedagogerna* (6:e uppl., s. 103–129). Liber.
- Sæbø, A. B. (2011). Ledarrollen i processdrama. I E. Österlind (Red.), *Drama – ledarskap som spelar roll* (s. 99–118). Studentlitteratur.
- Sæbø, A. B., & Flugstad, P. (1992). *Drama i barnehagen: veiledningsbok i drama for barnehagepersonell*. TANO.
- Säljö, R. (2011a). L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I A. Forsell (Red.), *Boken om pedagogerna* (6:e uppl., s. 153–177). Liber.
- Säljö, R. (2011b). Lärande och lärandemiljöer. I S-E., Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmän-didaktik – Vetenskap för lärare* (6:e uppl., s. 155–184). Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Thornberg, R., & Fejes, A. (2019). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3:e uppl., s. 273–293). Liber.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4:e uppl.). Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018*.
- Vedeler, L. (2009). *Social kompetens i barngrupper*. Gleerups.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.



## Bilaga 1. Intervjuguide

### Bakgrund

- Kan du berätta om din utbildningsbakgrund?
- Hur många år har du arbetat som lärare inom småbarnspedagogik?
- I vilken ålder är barnen på din avdelning?

### Lärares uppfattningar och erfarenheter av dramapedagogik

- a) Vad tänker du på när du hör begreppet dramapedagogik?
  - Har du hört begreppet förut? I vilket sammanhang?
- b) Vilka kompetenser eller färdigheter tror du att barn kan utveckla eller lära sig med hjälp av dramapedagogik?
- c) Berätta hur du använder dig av/ har använt dig av dramapedagogik i ditt arbete.
  - Hur ofta skulle du uppskatta att du använder dig av dramapedagogik?

*Varför tror du att du använder dig av dramapedagogik i så liten skala som du gör?*

- d) Kan du beskriva varför du vill använda dig av drama i ditt arbete?
  - Vad är det som inspirerar dig?
  - Hur har du utvecklat din förmåga att använda drama som uttrycksform?
- e) Finns det någon annan inom personalen som använder sig av dramapedagogik mer än du gör?
  - Kan du beskriva på vilket sätt hen använder sig av drama tillsammans med barnen?
- f) Har du haft möjlighet att delta i fortbildning med dramapedagogiskt tema?
  - Varför deltog du? / Varför valde du bort den fortbildningen? / Skulle du vilja delta i fortbildning med dramapedagogiskt tema?
  - Kan du beskriva vad ni gjorde under skolningstillfället?
  - Vilka tankar väckte fortbildningen hos dig?

### Lärares uppfattningar av dramapedagogik som verktyg för att utveckla barns sociala kompetens

- g) Vad tänker du på när jag säger social kompetens?
  - Vilka färdigheter, förmågor eller egenskaper kopplar du ihop med social kompetens?
- h) Vilka sociala färdigheter anser du barn behöver lära sig i daghemmet?
  - På vilka olika sätt tänker du att barn lär sig sociala färdigheter?
- i) Berätta hur du ser på småbarnspedagogikens roll i att främja barns sociala kompetens?
- j) Vilka tankar har du kring att barns sociala kompetens kan utvecklas med hjälp av dramapedagogik?

- På vilket sätt tror du drama kan användas som verktyg för barns sociala lärande?
- k) Upplever du att det finns utmaningar med att använda dramapedagogik som verktyg för att utveckla barns sociala kompetens?
  - Finns det utmaningarna gällande metoden?
  - Finns det andra faktorer du upplever som utmanande?
- l) Vilka fördelar uppfattar du att det finns med att använda drama som verktyg för att utveckla barns sociala kompetens?

**På vilket sätt använder lärare drama för att utveckla barns sociala kompetens?**

- m) Kan du beskriva hur du integrerar drama i verksamheten för att stärka barns sociala kompetens?

*Kan du berätta på vilket sätt du skulle vilja arbeta med drama för att utveckla barns sociala kompetens?*

- n) Kan du nämna någon lek som du använder som stöder barns sociala kompetens?
  - När leker ni den leken?
  - Varför leker ni...?
  - Hur ofta leker ni lekar med inslag av drama?
- o) Kan du komma på någon dramaaktivitet eller övning som du använt dig av som utvecklar barns sociala kompetens?

*Kommer du att tänka på någon lek, aktivitet eller övning med inslag av drama som utvecklar social kompetens i samspel med andra?*

- p) Beskriv hur du tror/ eller upplever att barnen upplever dramaverksamhet i daghemmet?
  - Vilka tankar väcker det hos dig ifall ett barn inte vill delta? / Hur skulle du göra om något av barnen inte vill vara med?
- q) Berättar hur du går till väga när du planerar dramapedagogisk verksamhet.
  - Vilka utrymmen används?
  - Används rekvisita?
  - Hur stor barngrupp?
  - Vad är syftet med dramastunden?
- r) Vad tänker du om lärarens roll i arbetet med dramapedagogik?
  - Hur skulle du beskriva din roll/ ditt deltagande under en dramaaktivitet?
  - På vilket sätt deltar du? / Kan du berätta vad du gör medan barnen dramatiserar/leker..
- s) Upplever du att det finns något som har överraskat dig när du använt drama i undervisningen?

Finns det något du vill tillägga?