



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI  
Avdelningen för kultur-, religions- och utbildningsvetenskap

---

# Drama – en metod för barn som inte leker?

Ylva Andersson

2013

Uppsats Grundnivå (kandidatexamen) 15 hp

Huvudområde

Dramapedagogik C

Handledare: Birgitta Silfver

Examinator: Ingela Edkvist

---



## Abstrakt

Drama – en metod för barn som inte leker?

Syftet med denna studie är att undersöka hur dramapedagoger resonerar kring barn som inte leker och vilka pedagogiska verktyg de använder för att få med dessa barn i lekandet. Mina forskningsfrågor är: På vilket sätt menar dramapedagoger att de kan bidra till barns lekande? Vilka olika verktyg anser dramapedagoger vara användbara i arbetet med att lära barn att leka? Kan drama fungera som ett arbetssätt/en metod att lära små 'barn som inte leker' att leka? Detta är en kvalitativ studie med ett sociokulturellt perspektiv. Fem dramapedagoger har intervjuats och intervjumaterialet har bearbetats utifrån en fenomenologisk forskningsansats med syfte att försöka beskriva hur dramapedagoger resonerar runt lek, drama och 'barn som inte leker'. Resultatet visar att dramapedagoger har pedagogisk kunskap om utveckling och lärande hos individ och grupp samt ett stort antal verktyg och som de praktiskt prövat och funnit verksamma i arbete med små barn. Det kan handla om att som pedagog förmedla trygghet, se och bekräfta, delta själv i övningar och lek, vara en förebild, kunna fantisera och skapa berättelser tillsammans med barnen, vara i roll, agering, vara tillåtande och samtidigt se till att reglerna följs.

Sökord: lek, drama, barn som inte leker, barn i behov av särskilt stöd, vuxnas betydelse för barns lekande, lekkoder, spegelneuroner

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>1</b>
<b>2. Bakgrund</b>	<b>1</b>
2.1 Barn i behov av särskilt stöd har ofta svårigheter i leken	2
<b>3. Litteraturgenomgång</b>	<b>3</b>
3.1 Om lek	3
<i>Birgitta Knutsdotter Olofsson</i>	4
<i>Lekkoderna</i>	4
<i>Att bli en människa</i>	4
<i>Leken och spegelneuronerna</i>	5
<i>Leken och Vygotskij</i>	5
3.2 Om drama	6
<i>Mia Marie F. Sternudd</i>	6
<i>Gunilla Lindqvist</i>	7
3.3 Om barn som inte leker	8
<i>Finns det barn som inte leker?</i>	8
3.4 Nyare forskning om barn som inte leker	9
<i>Forskning visar att barn med sociala svårigheter ökar i antal</i>	9
<i>Vuxna abdikerar från ansvaret att stödja barns utveckling och lärande</i>	10
<i>Lekintervention i förskolan</i>	10
<b>4. Teoretisk ram</b>	<b>11</b>
<b>5. Syfte och forskningsfråga</b>	<b>12</b>
<i>Syftet med min uppsats är att undersöka:</i>	12
<i>Mina forskningsfrågor är:</i>	12
<b>6. Metod</b>	<b>12</b>
<i>Val av metod</i>	13
<i>Urval</i>	13
<i>Presentation av de intervjuade dramapedagogerna</i>	14
<i>Undersökningens genomförande</i>	14
<i>Analys av intervjuerna</i>	14
<i>Forskningsetiska överväganden</i>	14
<b>7. Resultat och Analys</b>	<b>15</b>
<i>Kan man lära barn att leka?</i>	19
<i>Sammanfattning</i>	19
<b>8. Diskussion</b>	<b>21</b>
<i>Fler tankar</i>	22
<b>9. Fortsatt forskning</b>	<b>23</b>
<b>10. Referenslista</b>	<b>25</b>
<b>Bilaga 1</b>	<b>27</b>
<b>Bilaga 2</b>	<b>28</b>

# 1. Inledning

---

”Människan leker bara när hon i ordets fulla bemärkelse är människa, och hon är bara helt och hållet människa när hon leker” skriver Schiller i sina *Estetiska brev* (1995 sid 84) på 1700-talet. Där lyfter han fram leken och konsten som ett skapandets område mellan ordning och kaos. I mellanrummet skapar vi världen och förstår sammanhangen tillsammans med andra.

Mitt yrkesliv som dramapedagog har till stor del handlat om barns lekande. Först med dramaundervisning för barn, ungdomar och vuxna, inom skolan och olika studieförbund, vid en kommunal barnteater och på barnskötarutbildningar i Stockholm under flera år. Vidare i förskolans värld under drygt tio år, där jag tillsammans med engagerade och duktiga förskollärare, fritidspedagoger och barnskötare utvecklade ett lekpedagogiskt arbetssätt i Birgitta Knutsdotter Olofssons anda.

Birgitta Knutsdotter Olofsson, professor emerita, forskade och skrev under 1980- och 90-talet ett antal böcker om barns lek. Bland annat utvecklade hon ”den fria lekens” pedagogik.

Då jag för tio-tolv år sedan valde att vidareutbilda mig till specialpedagog upptäckte jag att i alla kurser vi läste på Lärarhögskolan, oavsett om de handlade om barns motoriska, språkliga, kognitiva eller socialt-emotionella utveckling så nämndes leken och förmågan att kunna leka som det allra mest centrala för barns utveckling och lärande. Dessutom framhölls leken som det bästa och mest framgångsrika sättet att nå barn med beteendeproblematik eller med komplicerade inlärningssvårigheter. Under de senaste tio åren har jag arbetat som specialpedagog på en stödenhet i en liten kommun i Mellansverige och jag möter allt oftare pedagoger i förskolan som är bekymrade och söker stöd för barn som har svårigheter med lek, samspel och kommunikation.

Utifrån min mångåriga erfarenhet som dramapedagog och specialpedagog inom förskolans verksamhet har jag en teori om att dramapedagogik skulle kunna vara en metod/ett arbetssätt att utveckla lekförmågan hos barn som inte leker.

## 2. Bakgrund

---

Allt fler barn i förskolan uppvisar socioemotionella svårigheter och det är förutom barn med olika diagnoser, såsom autism, utvecklingsstörning eller någon bokstavskombination. Att det förhåller sig så visar siffror framtagna av Statens offentliga utredningar i två rapporter från 2010 (SOU 2010:64, SOU 2010:95). Det finns många teorier om orsakerna till denna ökning, men tyvärr inte lika många idéer, metoder eller program som visar på vad man kan göra för att stödja dessa barn. Kan dramapedagogik vara en väg i detta; att utveckla leken och den socioemotionella förmågan hos barn i förskolan och skolan? Är dramapedagoger särskilt utbildade och praktiskt pedagogiskt kunniga i att bidra till barns lekande, att lära barn att leka?

Forskning inom olika utvecklingsområden lyfter fram att barns lekande och barns lekförmåga har stor betydelse bland annat för deras kognitiva, kreativa och språkliga utveckling och även för deras självbild och empatiska förmåga. Vad är leken inte bra för, kan man fråga sig! Barnet lär och förstår i lek att "jag är en som kan" och likaså "jag är en som får vara med". Att kunna leka är nyckeln till ett rikt liv menar Knutsdotter-Olofsson (1994).

Hur blir det för barn som inte leker, som inte lär sig lekens koder? Har vi vuxna abdikerat från det självklara ansvaret att lära barnen att leka? Jag tänker att vuxnas inställning till lek har en avgörande betydelse för möjligheterna till en positiv utveckling för barn i allmänhet och för barn i behov av särskilt stöd i synnerhet.

De vuxnas insikt i, kunskap om och egen lekförmåga avgör hur mycket och hur djup barnens lek blir. Detta är mer avgörande än enskilda barns lekkompetens eller fantasiförmåga. Ur en artikel av Eli Åm (1985) norsk förskollärare

## 2.1 Barn i behov av särskilt stöd har ofta svårigheter i leken

Mina egna erfarenheter som specialpedagog i en mellansvensk kommun visar i likhet med Lillvists (2012) forskning, som presenteras senare i litteraturgenomgången, att nästan alla barn i behov av särskilt stöd har svårigheter i leken.

Under 2012 gjorde jag en kartläggning av de ansökningar gällande barn med socio-emotionella svårigheter som inkommit från kommunala och fristående förskolor i min kommun. Jag valde att inte ta med de ansökningar som gällde barn med diagnoser, såsom autism och utvecklingsstörning med flera.

Av 35 ansökningar är 32 pojkar. Det skulle bli en mindre uppsats att berätta om dessa 35 barn som alla har svårigheter i leken tillsammans med kamraterna på förskolan. Alla dessa är barn som av en eller annan orsak inte leker. Det beskrivs utförligt i ansökningarna att barnen; är utagerande och hårdhänt, inte förstår lekkoderna, samspelet fungerar dåligt, har obefintlig impuls kontroll, hamnar i konflikter, behöver hjälp med gränssättning, är rastlös och har svårt att komma till ro, blir fysisk vid ilska, slåss och knuffas, är svårt att få kontakt med, skriker och tjuter, tar ej verbala instruktioner, har koncentrationssvårigheter, är rymningsbenägen, är mycket impulsstyrd, har svårigheter vid alla övergångar mellan aktiviteter, har svårt för större grupper, är orolig, ofokuserad och rörig, har svårt i kontakten med de andra barnen, är "bufflig" mot sina kompisar, behöver tränas i det sociala samspelet, vill bestämma och styra i leken, blir frustrerad om det inte går efter den egna viljan, vet ej hur man gör för att ta sig in i lek som pågår, svårt med ögonkontakt, svårt att fokusera och hålla koncentrationen, blir mycket arg varje dag, humöret växlar fort, hyperaktiv emellanåt, skapar maktkamper med kompisar, har svårt att vara still längre stunder, har svårt att få ihop sammanhang, testar gränser, pratar om sig själv destruktivt som att han ska dö, söker negativ uppmärksamhet, klarar inte förändringar, har kommunikativa svårigheter, tar inte kontakt med barn eller personal på förskolan, springer runt, runt, är ofta "uppe i varv" och är då svårt att få stopp på, kastar leksaker, svårt med delad uppmärksamhet (joint attention), svårt med turtagning och samförstånd, svårt att tolka vad andra menar i leken, ofokuserad och driver då runt planlöst  
... och så vidare...

I ansökningarna beskriver pedagogerna små barn som alla har svårigheter med lek, samspel och kommunikation men när de i samma ansökan skall besvara frågan om

eventuell stödinsats/åtgärd, finns inte leken med. Här beskriver de istället att de vill finnas nära, vara steget före, förklara hur man gör och inte gör, vad man får och inte får. De vill hjälpa och stötta – men sällan beskrivs att lek och lekträning skulle kunna vara ett arbetssätt/en metod, att lära barnet leka genom att leka med barnet.

Forskning visar entydigt att alla dessa barn som vare sig leker själva på egen hand eller får vara med i de andra barnens lek är i riskzonen för ogynnsam social utveckling Socialstyrelsen (2010).

Ibland hör man pedagoger säga (ibland vuxna överhuvud taget); "Att tänk - det såg man ju redan när han bara var tre, att det skulle bli så här i skolan." Följdfrågan borde vara:

"Varför gjorde man ingenting redan då?"

Eller står vi pedagoger handfallna inför dessa barn, utan verktyg och metoder och utan att veta vad vi kan göra för att stötta dessa barn i deras fortsatta lekutveckling? Den forskning jag valt att hänvisa till i denna uppsats visar entydigt lekens fundamentala och avgörande betydelse för barns utveckling och lärande. Det är dags att ta denna forskning på allvar!

## 3. Litteraturgenomgång

---

Under denna rubrik gör jag en litteraturgenomgång av lekens betydelse för barns sociala utveckling och för barns identitetsutveckling med ett särskilt fokus på de vuxnas betydelse. Vidare försöker jag lyfta fram teorier om drama och kopplingen mellan drama och lek. Avslutningsvis beskriver jag delar av den forskning och litteratur som finns om barn som inte leker.

### 3.1 Om lek

Här vill jag särskilt ta upp Birgitta Knutsdotter Olofsson, som varit en stor inspiratör för många som arbetar med barn i olika åldrar och hennes forskning om lek och lekens sociala regler. Viktigt är också att nämna leken ur ett identitetsskapande perspektiv och då passa på att nämna spegelneuronerna som upptäckts under senare år och som har betydelse för vår förmåga till inlevelse och empati. En annan viktig forskare att nämna är Vygotskij (1995), även han betonar fantasins betydelse för lärandet.

#### **Birgitta Knutsdotter Olofsson**

Knutsdotter-Olofsson (1987) är den stora lekforskaren i Sverige och hon skiljer sig från flera andra forskare genom att bestämt och envetet hävda att barn måste få lära sig leka. Hon menar att; Leken finns som en förmåga hos alla barn och utvecklas beroende av oss vuxna, av miljön och kulturen runt omkring. Leken uppstår inte bara av sig själv utan i mötet mellan den vuxne och det riktigt lilla barnet, faktiskt redan på skötbordet i tittut-leken och andra liknande lekar. Att förmågan att leka skulle vara någonting som vi lär oss verkar provocera de lekforskare, pedagoger och andra vuxna, som menar att leken är frivilligt inifrån kommande och uppstår av sig själv bara barnet får vara ifred från störande vuxna.

Knutsdotter-Olofsson (1987) menar tvärtom att det är den vuxne som är den bästa

lekkamraten dels för de små barnen som är i färd med att lära sig leka och dels för barn som har svårigheter i leken. Hon framhåller de vuxnas betydelse för att barnet lär sig förstå leksignalerna och de sociala lekreglerna, som är förutsättningen för lek tillsammans med andra. Det är den vuxne som med tydlig lekröst, ansiktsuttryck och rörelser signalerar till barnet att "detta är lek".

### Lekkoderna

I sin avhandling *Lek för livet* från 1987 redogör Knutsdotter-Olofsson för begreppet lekkoder och beskriver att däri ingår både *leksignaler*, att man signalerar med ögon, röst och ansiktsuttryck att detta är på lek och inte på riktigt och de *sociala lekreglerna*; turtagning, samförstånd och ömsesidighet. Dessa tillsammans utgör grunden i att lära sig leka och detta lär barn i lek tillsammans med oss vuxna. Ett barn som av någon anledning inte fått lära sig dessa lekregler blir ofta exkluderad i leken tillsammans med andra barn. Barnet kan inte och förstår inte lekens outtalade signaler och regler och hamnar då utanför. Därmed förlorar barnet också möjligheten att lära sig dessa koder, eftersom det är i lek tillsammans med andra man lär sig detta.

- *Turtagning* handlar om att ibland är det min tur och ibland är det din tur. Det gäller att kunna turas om såväl med sakerna som används i leken som vem det är som bestämmer och hittar på vad som skall hända.
- *Samförstånd* handlar om att de som leker måste vara överens om att de leker. Man kan inte tvinga någon att leka. Leken är alltid frivillig. Men det räcker inte, förutom att de som leker är överens om att de ska leka tillsammans måste de dessutom enas om vad de skall leka.
- *Ömsesidighet* handlar om att de som leker alltid leker på jämlik nivå, oavsett ålder och oavsett mognad. Det betyder att inom lekens trygga ram har ingen rätt att trycka ner, göra illa, förstöra för eller kränka någon annan. Så fort det sker är det inte lek längre, då bryts lekens tysta överenskommelser och det barnen gör förvandlas till maktkamp.

Att lära sig turtagning, samförstånd och ömsesidighet har med empati och inlevelse att göra. Allt detta lär barnet i leken som liten tillsammans med viktiga vuxna, syskon och kamrater och använder sedan vidare genom hela livet. Barnet lär sig grunden för allas lika värde, lär och förstår betydelsen och glädjen i att leka och leva tillsammans under ömsesidig respekt för varandra. Knutsdotter-Olofsson (1996) hänvisar till att det är Garvey (1977) som hävdar lekens sociala karaktär och som formulerat de sociala reglerna, vilka kan förklara den harmoni som måste finnas i leken. Vidare är det Bateson, skriver Knutsdotter-Olofsson (1987) som har formulerat en definition av lek, nämligen "som om". Vi signalerar till varandra att "detta är lek". Knutsdotter-Olofsson (ibid) fortsätter; Lek är en mental inställning, som förändrar meningen i det som sker, och som utspelar sig innanför en ram, där lekens egna lagar och egen logik råder.

### Att bli en människa

Flera lekforskare lyfter fram och betonar lekens sociala betydelse för barns utveckling. Jag väljer här att kort redogöra för Lars-Eriks Bergs (1992, 2012) teorier. Lars-Erik Berg, professor emeritus i socialpsykologi, är i sin tur inspirerad av George Herbert Mead, amerikansk professor i filosofi. Berg menar att leken är ett villkor för att kunna bli människa. Lek är en förutsättning för livsviktiga psykologiska funktioner som identitet, relationsförmåga och förmåga att organisera verkligheten och se hur olika delar hör ihop. Berg berättar vidare att förmågan att symbolisera, vilket sker redan i låtsasleken där barnet använder icke-verbala symboler innan de använder



talade verbala symboler. Detta är i sin tur början till att kunna tänka abstrakt. Berg menar att leken är ett fullt utvecklat språk och betonar att det finns en intellektuell och känslomässig utveckling i leken som vuxna runt barnen måste förstå och därför inspirera till lek i alla dess former. Berg beskriver också att lek med annan viktig person (vuxen eller barn) ger bekräftelse, om hur jaget – identiteten – blir till i mötet med den andre. Jag ser mig själv i dina ögon.

Enligt Berg (2012) får leken allt mindre uppmärksamhet i teoretiska sammanhang. Av fem nyutkomna grundböcker i psykologi hittade han ordet "play" endast i ett av böckernas index.

### Leken och spegelneuronerna

Detta att vuxna är viktiga förebilder för barnen i leken betonar också Joakim Bauer (2009). Han har studerat leken ur ett neurologiskt perspektiv och menar att förmågan att leka är knuten till neurobiologiska förutsättningar. Redan när barnet är ca arton månader har det kommit så långt att det kan iaktta handlingar och öva in dem genom medveten, självstyrd imitation. Hjärnans spegelneuroner är utvecklade och inställda på att lära sig allt genom att studera modeller. Men det är inte tillräckligt. Det lilla barnet kan inte på egen hand utforska lekens värld, betonar Bauer (ibid). Först måste identifikationsobjekten – för barnet viktiga vuxna – introducera barnet i denna värld.

Identifikationsobjekt som vägleder barnet i leken är ur neurobiologisk synvinkel oersättliga, eftersom spegelsystemen bara kan spegla handlingar som härrör från *levande förebilder*, från *biologiska aktörer*. Små barn behöver alltså närvarande, levande handledare. Människor eller figurer som bara syns på en bildskärm har den stora och avgörande nackdelen att de inte kan interagera med barnet. Det är bara om handledarna är personligen närvarande, reagerar på barnets handlingar och hela tiden sätter igång leken, som små barn, när de uppnått rätt ålder, själva kan börja organisera leken ibland (Bauer 2009, s. 58).

### Leken och Vygotskij

Den ryske forskaren Vygotskij (1995) betonar i sin forskning att lek är den mest genuina och effektiva formen för all skapande aktivitet. Han kallar människans kreativa förmåga för fantasi och menar att det inte finns någon motsättning mellan fantasi och verklighet. Fantasi är en medvetandeform som hör ihop med verkligheten. Ju rikare verklighet vi har, desto mer möjligheter till fantasi och vice versa. Genom vår fantasi tolkar och förstår vi våra erfarenheter och känslor. Tankarna ger betydelse och mening åt känslan, vilket innebär att tanke och känsla hör ihop. Grunden för barnets skapande finns i leken. I leken tolkar barnet sina upplevelser och ger dem liv, förvandlar och överdriver genom att framhäva olika delar av det de varit med om. I leken berättar barnet en historia långt innan språket utvecklats, lek är barns berättande. De estetiska och kulturella formerna finns redan i barnets lek. Detta stämmer överens med Birgitta Knutsdotter Olofsson som i en kort intervjufilm från 2002 menar att "*Leken är kulturens vagga*" (Mediacentrum 2002).

Vygotskij (1995) betonar att vi vuxna är viktiga och har betydelse för fantasins och lekens utveckling hos barnet och beskriver att fantasins skapande aktivitet är en direkt följd av rikedom och mångfalden i människans tidigare erfarenheter. Det är ur dessa erfarenheter vi får stoff och idéer till våra fantasikonstruktioner. Det betyder att ju rikare en människas erfarenheter är, desto mer finns att ösa ur. Ett barns

fantasi är fattigare än en vuxen människas, eftersom barnets erfarenheter är färre och mindre rika. Vygotskij (1995) hävdar att lek och fantasi inte bara är en lustfylld förströelse utan mening och innehåll – utan att den fyller en livsviktig funktion.

### 3.2 Om drama

Under denna rubrik har jag valt att skriva om Mia Marie F. Sternudds (2000) och Gunilla Lindqvists (1995) forskning om dramapedagogik och lek.

#### Mia Marie F. Sternudd

På 70-talet pågick ändlösa diskussioner om vad drama var bra för, i vilka sammanhang det var berättigt och hur det skulle användas och om processen eller produkten var det centrala? Många läste därför Marie F. Sternudds (2000) avhandling med stor behållning när den gavs ut. Hon presenterar fyra olika perspektiv inom dramapedagogiken;

- Det konstpedagogiska perspektivet handlar om att individerna utvecklar sin personlighet och sin kreativa uttrycksförmåga samt tillsammans skapar en gemensam produkt – en föreställning.
- I det personlighetsutvecklande perspektivet söker man tillsammans kunskap om olika mönster i mänsklig kommunikation. Man vill utveckla individens medvetenhet om sina egna och gruppens resurser med syfte att göra individen mera delaktig i samhället.
- I det kritiskt frigörande perspektivet är utgångspunkten verklighetstroga situationer förankrade i deltagarnas egna erfarenheter. Man lyfter här fram samhällreliga teman och gestaltandet sker i ett socioanalytiskt rollspel utan publik.
- Till sist beskriver Sternudd (ibid) det holistiskt lärande perspektivet, här finns uppfattningen att meningsfull kunskap skapas då deltagarna upplever problematiken känslomässigt och samtidigt ges redskap att bearbeta detta på kognitiv nivå.

För att åskådliggöra hur nära sammanvävda och besläktade lek och drama är med varandra har jag valt att särskilt beskriva Sternudds (2000) forskning om drama utifrån det personlighetsutvecklande perspektivet. Hon hänvisar bland annat till Peter Slade (1954), vars huvudtes är att det existerar en egen konstform "child drama" som barnet använder för att förstå sig själv och sin omvärld och att det för pedagogen handlar om att skapa möjligheter för barnen att upptäcka och utveckla detta naturliga uttryckssätt. Peter Slade, liksom hans efterträdare, Brian Way, tog fasta på den mänskliga aktiviteten. Det lilla barnets aktivitet betecknas som lek, och de talar om 'personal play', där barnet själv föreställer nån annan och 'projected play', där barnet leker att sakerna får röster, agerar och är i en handling. De beskriver att barnets lek samtidigt, parallellt är ett utforskande av barnet själv och av dess omvärld. Vidare inom det personlighetsutvecklande perspektivet skriver Sternudd (ibid) att Wiechel (1971, 1983) betonar att individen utvecklar sin förståelse och sin förmåga att fungera i gruppsammanhang och därmed vidgar sin förståelse för mänsklig interaktion. I denna dramapedagogiska process utvecklas vår sociala kompetens. Han menar vidare att målsättningen för detta är att: *"vi ska få kunskap om oss själva... och utveckla kreativa resurser"* (Sternudd (2000), s. 71, om Wiechel).

Det finns många intressanta kopplingar till lek i Sternudds forskning om

dramapedagogik och som ett exempel på det väljer jag att själv leka med ett kort citat ur Sternudds (2000) sammanfattning av det personlighetsutvecklande perspektivet på s. 110. Min ordlek handlar om att byta ut orden deltagare till barn, agering till rollek, osv.

Innehållet i rollspelen (LEKARNA) grundar sig i regel på deltagarnas (BARNENS) egna erfarenheter och beskrivningar av vardagssituationer, men även utifrån olika samhällsrelaterade texter (SAGOR OCH TV-PROGRAM) som skildras med hjälp av agering (ROLLEK). I bearbetningen av dessa rollspel (LEKAR) ligger fokus på vad deltagarna (BARNEN) upplever (HAR UPPLEVT) i de sociala rollerna (SAMMANHANG DE GESTALTAR) och hur de olika rollpersonernas tal och handlingar kan göras begripliga både på individ-, grupp- och samhällsnivå (INDIVID- OCH GRUPPNIVÅ). Den estetiska formen liksom deltagarnas (BARNENS) livserfarenheter är därmed en förutsättning för bearbetning och reflexion (FÖRSTÅELSE).

Detta är intressant och kanske en framkomlig väg att åskådliggöra den nära kopplingen mellan drama och lek. Jag avslutar genom att göra på samma sätt med de första raderna i Sternudds (ibid) sammanfattning av det konstpedagogiska perspektivet på s. 110:

Inom det konstpedagogiska perspektivet finns det två mål, dels att individerna (BARNEN) i interaktion med andra och med hjälp av agering (ROLLEK) utvecklar sin personlighet, sociala samarbetsförmåga och kreativa uttrycksförmåga, dels att deltagarna (BARNEN) tillsammans skapar en gemensam produkt – en föreställning (EN LEK).

### Gunilla Lindqvist

Den forskning som Gunilla Lindqvist (1995) genomfört om lek kopplat till drama är omfattande. Hon gör tydligt att dramaforskning och lekforskning har olika traditioner och menar att de flesta dramaforskare är väl insatta i olika lekteorier medan lekforskare inte alls på samma sätt är insatta i dramapedagogik. Hon beskriver exempelvis tre begrepp som i lekteori benämns *imitation*, *identifikation* och *föreställningsförmåga*. Inom dramapedagogik kallas samma begrepp; *karaktärisering*, *inlevelse* och *fantasi*. Gunilla Lindqvists (ibid) slutsats blir att det behövs en enhetlig teori om skapandets betydelse för barns utveckling. Det är särskilt viktigt, menar hon, att lekforskare tar intryck av dramapedagogiska teorier, då dessa teorier visar på metoder och arbetssätt att utveckla en pedagogik, som stimulerar till barns lek. Lindqvist lyfter fram Vygotskij och hans kulturhistoriska teori om lek. Den går ut på att människan minns, förstår, utvecklar och omskapar sina föreställningar om världen genom lek. I leken är inte känsla, tanke och vilja särskilda från varandra utan förenas i skapandet. Lindqvist (ibid) skriver att Vygotskij menar att barn leker för att tillfredsställa sina behov och motiv. Leken är skild från verkligheten... barns lek är fantasi i handling... Det uppstår ett möte mellan barnets inre idéer och yttre handlingar – detta gör att barnet utvecklar sitt tänkande.

Vygotskij har kanske mer än andra lekforskare betonat lekens estetiska form och han menar att både dramat och berättandet är besläktat med leken.

### 3.3 Om barn som inte leker

Här beskrivs i korthet forskning om barn som inte leker. Birgitta Knutsdotter Olofsson (1987) beskriver de svårigheter som olika barn uppvisar i leken tillsammans med andra.

#### Finns det barn som inte leker?

Birgitta Knutsdotter Olofsson (1987) gör ett försök att beskriva vilka barnen som inte leker är. Hon beskriver de ängsliga, försiktiga barnen, ofta passiva och tysta barn som sällan tar initiativ till vare sig lek eller annan aktivitet. De kan ibland uppfattas som "utan inre motor" (min anmärkning). Det kan också handla om de stökiga barnen, som far omkring utan förmåga att hitta ro och koncentration för lek. De kan ibland få rollen av "den som bara förstör" och får därför inte vara med i leken, de exkluderas. Att bli exkluderad kan också ske med barn som antingen bara vill bestämma hela tiden, eller som inte kan hitta på och bidra till lekens fortsatta handling. Även de barn som inte förstår vad leken handlar om exkluderas ofta. Knutsdotter-Olofsson (1987) beskriver att dessa barn sällan blir inbjudna till lek och därför sällan får delta i positivt samspel med andra barn. Hon beskriver att de barn som ofta blir hänvisade till att leka själva (utan att de valt det) får svårare att förstå vad andra hittar på i leken (kognitiv perspektivtagning). Konsekvensen blev också att dessa barn blev mindre populära i barngruppen och uppvisade låg komplexitet i sina lekar. Svårigheter att leka kan ha olika orsaker; om världen är alltför komplicerad och rörig att förstå och få grepp om eller om ingen vuxen hjälper till och stödjer leken. Allt blir förvirrat och bråkleken blir hotfull på riktigt. Lek tillsammans med andra blir då omöjlig för man kan inte förmedla till andra det man inte förstått själv.

Knutsdotter-Olofsson (1987) menar att en ytterligare förutsättning för lek är att barnet lärt sig lekteknik, det vill säga; hur man leker. Hon nämner att Smilansky (1968) fann att socio-kulturellt missgynnade barn med svåra hemförhållanden inte lekte låtsaslek i någon större utsträckning. Trots att de vistades i förskolan där det fanns kamrater och leksaker, så blev det ingen lek. De vuxna hade inte haft tid och ork att lära ut rollteknik, hur man skissar en leksituation, leksignaler och lekregler. Smilansky menar, precis som Knutsdotter-Olofsson, att låtsaslek inte kan läras utan vuxens hjälp. Här beskrivs att före lekträningen låtsaslekte endast 30% av barnen och efter lekte 89% av barnen spontant.

Att behärska rollekandets konst är alltså inte allom givet, vilket många tycks tro (Knutsdotter-Olofsson 1987, s. 90).

Här väcks tankar om dagens alltmer stressade vuxna som säger sig inte hinna med livet än mindre leken i den utsträckning de skulle vilja och att alltfler pedagoger pekar på att de får allt mindre tid för varje enskilt barn i de allt större barngrupperna.

En annan grupp barn med svårigheter i leken som Knutsdotter-Olofssons nämner i sin forskning är barn med emotionella problem. Hon skriver att; rädda, spända, otrygga barn, sorgsna, deprimerade barn och frustrerade, aggressiva barn sällan leker. Deras emotionella svårigheter ställer sig emellan dem och leken. Aggressiva barn exempelvis blir ofta impopulära. De har svårt att dela med sig och missförstår när andra skojar. Andra sociala svårigheter kan vara dålig självkontroll, svårigheter att lösa konflikter och en negativ inställning till det mesta. Deras emotionella problem kan göra att de ser världen som hotfull och fientlig. Inom lekens trygga ram

tillsammans med en närvarande vuxen kan detta lekas och därigenom bli förståeligt. Knutsdotter-Olofsson (ibid) beskriver att barn som växer upp med för många regler och för höga krav på korrekt uppträdande kan bli ängsliga och hämmade. De tar få initiativ till lek och kan inte använda fantasin. Kombinerat detta "stränga" med ironi eller otydlighet kan det utvecklas till ett "osynligt" barn som Tove Jansson (1962, s. 112) beskriver i sin bok "Det osynliga barnet":

Det var bra att du har börjat prata, sa hon (lilla My). Om du nu har nånting att påstå. Kan du nån bra lek? Nej, pep Ninni. Men jag har hört att det finns såna som leker.

Till sist lyfter Knutsdotter-Olofsson också fram att händelser i familjen direkt kan avspegla sig i barns lekglädje eller brist på lekglädje. I en liten skrift från Socialstyrelsen (2010) med titeln "Ledsna barn" beskriver också Agnes Hultén denna grupp av barn. Hon menar att de inte i tillräckligt uppmärksammas av oss yrkesverksamma, att också de kan bli de "osynliga" barnen. På samma sätt omtalas ofta barn till vuxna psykiskt sjuka.

### **3.4 Nyare forskning om barn som inte leker**

Statens offentliga utredningar om utsatta barn i skolan, delbetänkande "Se de tidiga tecknen" (2010) och slutrapporten "Se, tolka och agera" (2010) lyfter fram att antalet barn i förskola/skola i behov av särskilda stödinsatser ökar sedan början av 90-talet. Denna grupp inbegriper barn med psykisk ohälsa, social problematik, funktionshinder, kroniska tillstånd och tillfälliga akuta kriser m.m. Man konstaterar att kunskap såväl som forskning inom området "barn i behov av särskilt stöd" är bristfällig. Likaså att olika arbetssätt och metoder att möta dessa barn inte finns kartlagda i någon större utsträckning.

#### **Forskning visar att barn med sociala svårigheter ökar i antal**

Enligt Lillvists (2012) forskning ökar antalet förskolebarn med sociala svårigheter i Sverige. I sin avhandling gör hon en forskningsöversikt och definierar begreppet social kompetens utifrån denna. Man menar att social kompetens bland annat handlar om sociala färdigheter, exempelvis att nå sociala mål, att kunna upprätthålla relationer till andra personer och att kunna göra lämpliga sociala bedömningar och agera därefter, det sista brukar kallas för social problemlösning. Lillvist (ibid) skriver vidare att social kompetens hänger ihop med känslomässig kompetens, bland annat förmågan till empati och självreglering. Hon betonar också att det är viktigt att vuxna har insikt i och förstår att barns sociala kompetens är avhängigt barnets ålder och mognad. I sin undersökning ber Lillvist (ibid) förskolepersonal definiera begreppet social kompetens och de lyfter då engagemang och delaktighet som två centrala begrepp. Andra definitioner som kommer fram är att socialt kompetenta barn kan tolka andra barns leksignaler, har bra självförtroende, är empatiska och bra på att kommunicera. En förskollärare uttryckte att det märks i barngruppen när ett socialt kompetent barn är borta från förskolan, eftersom den övriga gruppen inte fungerar lika bra då. I en antologi (Sandberg 2009) beskriver Lillvist barns behov av både horisontella (med kompisarna) och vertikala (med viktiga vuxna) relationer. Här hänvisar hon till en undersökning av Jonsdottir (2007) som fann att av 353 barn i åldrarna 3-7 år som deltog i hennes studie hade vart nionde barn ingen vän eller kamrat, det vill säga att när barnen ombads välja ut de som var deras kompisar valde de inget barn. Inte heller blev de valda av något annat barn. Det visade sig att de barn

som hade valt flera barn som kompisar, och också själva blev valda och också skattades av personalen som mer kompetenta, vetgiriga och glada än de barn som stod utanför den sociala gemenskapen på avdelningen.

Lillvist (Sandberg 2009) redogör för att de vanligaste svårigheterna för barn i behov av särskilt stöd på förskolan är relaterade till tal och språk samt samspel med andra barn – det vill säga i lek (min anmärkning). Av totalt 1493 barn som bedömdes vara i behov av särskilt stöd, uppgav personalen att 71,1 % hade svårigheter med att samspela (leka) med andra barn. Det handlar då om de mest grundläggande aspekterna av samspel, att påbörja, upprätthålla och kunna avsluta en lek på ett bra sätt. Lillvist (ibid) skriver att det är många barn som inte är diagnosticerade som har svårigheter att leka och interagera med andra barn. Om svårigheterna i lek och interaktion handlar om att initiera och upprätthålla olika typer av lek och samspel, kommer detta att begränsa barnets samvaro med andra barn. Barn som inte är socialt kompetenta har svårare att bli accepterade av andra barn, vilket kan innebära negativa hälsokonsekvenser i form av sämre självförtroende, isolering, frustration och depressiva tillstånd. Lillvist (ibid) menar att utifrån den viktiga roll som social kompetens och sociala färdigheter spelar för barns utveckling finns det en moralisk skyldighet för förskolan att aktivt arbeta för att främja ett positivt samspel mellan barn. Hon hänvisar till annan forskning och beskriver att det finns tre anledningar till detta: barns sociala samvaro sker till stor del på förskolan, bra relationer med andra barn är oerhört viktiga för barnets allsidiga utveckling och förskolans uppdrag är att skapa förutsättningar för goda relationer mellan barnen.

Redan 1993 skriver Socialstyrelsen i sin rapport om gruppen gråzonsbarn:

Ju större barngrupperna och klasserna är och ju lägre personal/lärartätheten blir desto svårare blir det att anpassa verksamheten för barn som behöver specialinsatser och desto fler barn kommer att "falla utanför", dvs. bli i behov av särskilt stöd. Många har nämnt just de tysta barnen, de känsliga barnen och de barn som har mer svårdefinierbara, mindre uttalade problem (ibland kallade gråzonsbarn) som de som idag eller framöver inte får det stöd och den uppmärksamhet som de behöver för sin utveckling. (Socialstyrelsen, 1993:2, sid 23)

### **Vuxna abdikerar från ansvaret att stödja barns utveckling och lärande**

I Statens offentliga utredningar om utsatta barn i förskola/skola (2010) beskrivs att alltför många barn uppvisar sociala svårigheter i lek, samspel och kommunikation. Det handlar om barn som inte förstår att tolka lekkoderna och som därför exkluderas i lek och daglig verksamhet på förskolan och i skolan. Man menar att detta också kan ha förstärkts under senare år då barnet ålagts ett ökande ansvar för både sin egen utveckling, sitt lärande och sitt välbefinnande. Detta kan ha skapat en ny form av utsatthet för de yngre barnen och är viktigt att uppmärksamma. Även skillnaden mellan uppväxtvillkor har ökat under senare år och bidrar till ökad utsatthet speciellt för en ökande grupp bland de allra yngsta barnen, vilket kan vara en bidragande orsak. En annan orsak som nämns är att variationen i förskolornas och skolornas villkor har ökat påtagligt och att förskolans och skolans likvärdighet kan ifrågasättas.

### **Lekintervention i förskolan**

Gun-Marie Wetso berättar i sin avhandling från 2006 om sitt arbete med barn med beteendeproblem och socioemotionella svårigheter som uppvisar antingen ett över- eller underaktivt aktivitetsmönster på förskolan med såväl saker som med kamrater

och vuxna. Barnet deltog inte i lek och vardagsverksamheter och därför bestämde man gemensamt att göra en så kallad lekintervention som syftade till att specialpedagogen skulle möta barnet och handleda personal och föräldrar för att tillsammans försöka påverka barnets lekutveckling och delaktighet. Den samverkan man fick till stånd visade sig ha effekt på barnet. Pedagogens insats inriktades på att i en lekprocess vägleda barnet i lek, enskilt eller i mindre grupper.

Wetso (2012) berättar:

Det avgörande var att barnet kände att det fanns en vuxen där för dess skull. Pedagogen behövde lära känna barnets lekmönster och språk väl, för att kunna stödja och locka barnet vidare i samspelet (leken). Pedagogens uppgift var att läsa av barnet och se när det svarade på leken eller tog initiativ till att utveckla den.

och vidare...

**Det handlar om att som vuxen ge barnet tid och rum, ögonkontakt, närvaro och att svara på lek. (Wetso 2012)**

Sammantaget poängterar forskarna vikten av den vuxnes närvaro och betydelse för att stötta 'barn som inte leker'.

## 4. Teoretisk ram

---

I min studie utgår jag från ett sociokulturellt perspektiv vilket härstammar från Vygotskijs teorier om att se människan som en kulturell varelse som utvecklas och lär i samspel med sin omgivning. Vygotskijs teorier lever vidare, tolkas och formuleras i nästan all nyare forskning om barns utveckling och lärande. Den norske psykologiprofessorn Hundeide (2006) skriver följande:

Med det sociokulturella perspektivet menar man att barnet föds in i en social värld som är utformad via historiska och kulturella processer och som har existerat före barnets födelse och kommer att bestå efter dess död. Dessa processer styr och utgör modeller för, hur barnets utveckling kan ske. Med en sådan uppfattning är det möjligt att betrakta barnets utveckling som en resa in i ett kulturellt landskap. I detta landskap finns det inte bara en utan flera vägar framåt. Det kan finnas flera stationer eller vägskalet där barnet och dess omsorgsperson har möjlighet att byta riktning och komma in på nya spår. Denna metafor innebär att man tar fasta på mångfalden i ett barns utveckling under olika sociokulturella villkor, till skillnad från exempelvis Piagets stadieteori som mera beskriver universella drag i barns utveckling. För att förstå ett barns utveckling är det inte tillräckligt att förstå barnet som individ, man måste också förstå barnets sociokulturella landskap – de vägar eller spår som är möjliga för barnet i en given position och som möjliggör för vissa barn att följa vissa spår medan andra följer andra spår (Hundeide 2006, s. 5).

Hos Vygotskij (1995) och i den senare forskning som tolkat och utvecklat hans teorier finner vi flera begrepp som har betydelse för att förstå dels lekens avgörande betydelse för tänkandets, språkets och fantasins utveckling och de vuxnas betydelse för lekens utveckling. Förutom hos Hundeides tydliga beskrivning av det sociokulturella synsätten så väljer jag att också kort beskriva Vygotskijs tankar om mediering, om den proximala utvecklingszonen och om begreppet "scaffolding" som framför allt Bruner (enligt Smidt 2010) utvecklat efter att ha studerat Vygotskijs

texter.

- Vygotskij talar om leken som ett medierande verktyg, en "artefakt", vilket innebär att via lek, språk och symboler förmedlas kunskap om världen. I leken skapas världen så som den uppfattas och förstås och barnen gör på så sätt omvärlden begriplig och hanterbar. Detta sker genom lek, men också genom sång, dans och berättande. Föreställningar om världen och tillvaron förmedlas och den vuxne har här en viktig roll/uppgift.

- Den proximala utvecklingszonen beskriver Vygotskij som att, i leken befinner sig barnet alltid över sin ålder; i leken är det som om barnet är huvudet högre än sig själv. Det Vygotskij menar är att det finns ett område/en utvecklingszon utöver barnets egen förmåga och kompetens, detta är området mellan det som barnet kan klara på egen hand och det som barnet kan klara med hjälp av någon annan, en vuxen eller en kamrat. Det barnet kan göra här och nu med stöd kommer det senare att kunna göra själv.

- Som ett svar på Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen utvecklar Bruner (enligt Smidt 2010) begreppet "scaffolding", som handlar om att den vuxne ger ett anpassat stöd till det barnet är i färd att lära. "Scaffolding" betyder byggnadsställning, det vill säga den vuxne har en självklar uppgift att stödja genom att visa, berätta, förmedla hur man gör steg för steg i barnets takt. Det handlar om att se till att barnet får precis det stöd det behöver, inte mer och inte mindre (Hundeide 2009; Smidt 2010).

## 5. Syfte och forskningsfråga

---

**Syftet med min uppsats är att undersöka:**

- Hur dramapedagoger resonerar kring 'barn som inte leker' och vilka stöd dramapedagogiken kan erbjuda för att möjliggöra lek?

**Mina forskningsfrågor är:**

- På vilket sätt menar dramapedagoger att de kan bidra till barns lekande?
- Vilka olika verktyg anser dramapedagoger vara användbara i arbetet med att lära barn att leka?
- Vad gör att drama skulle kunna fungera som ett arbetssätt/en metod att lära små 'barn som inte leker' att leka?

## 6. Metod

---

Undersökningen har en hermeneutisk fenomenologisk ansats. Fenomenologin handlar om att beskriva hur informanterna upplever fenomenet 'barn som inte leker'; hur det har visat sig för dem? Jag väljer vidare att göra en hermeneutisk tolkning av mitt resultat, vilket betyder att jag utifrån min egen förförståelse och olika teorier om lek vill förstå hur informanterna resonerar när det handlar om 'barn som inte leker'. I hermeneutiken betonas förförståelsen (Thurén 2007). Min egen förförståelse har jag tydligt redovisat under rubrikerna Inledning och Bakgrund (s. 1).



## Val av metod

Jag vill med denna studie komma åt hur dramapedagoger resonerar om barn som inte leker och även undersöka min hypotes om att dramapedagoger har särskild kompetens för att stödja och utveckla barns lekförmåga eller inte? Anledningen till att jag vill försöka "fånga" dramapedagogers tankar och åsikter om lek, om lekens betydelse för barn och om dramapedagogikens betydelse för leken är att jag tror att pedagogernas synsätt avspeglar sig i hur de arbetar med drama tillsammans med små barn. För att förstå det som händer i dramarummet måste man förstå pedagogens syn på barns lekande. Det viktiga blir således att få dem att beskriva vad de gör som möjliggör barnens lek?

Då mitt syfte är att undersöka hur dramapedagoger resonerar kring barn som inte leker och hur de beskriver dramaarbetet med små barn så framstår den kvalitativa intervjun som den mest lämpliga. Patel och Davidson (2003) beskriver att syftet med kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och innehåll hos något, till exempel de intervjuades uppfattningar om ett visst fenomen. Även Kvale (1997) beskriver hur "den kvalitativa forskningsintervjun söker beskriva specifika situationer och handlingsförlopp ur den intervjuades värld" (s. 37).

Risken med att använda intervjun som datainsamlingsmetod och att genomföra fem enskilda intervjuer är att de jag träffar inte har någon egen erfarenhet av barn som inte leker och därför inte kan reflektera över detta ur ett dramapedagogiskt perspektiv.

Utifrån intervjumaterialet väljer jag att göra en hermeneutisk tolkning då detta handlar om att försöka förstå hur dramapedagoger tänker och resonerar runt drama, lek och 'barn som inte leker'. I deras resonemang kring sitt arbete med drama med små barn tror jag mig hitta förklaringsmodeller för hur de praktiskt gör och vidare ta reda på; om de tror att drama kan vara ett arbetssätt/en metod att använda tillsammans med barn som inte leker? Hermeneutisk tolkning är viktig när det handlar om att förstå människor, människors handlingar och resultatet av människors handlingar. Men tolkning är en osäker verksamhet som, enligt Thurén (2007) påverkas av:

- tolkarens värderingar
- tolkarens förförståelse
- kontexten

## Urval

Vid val av pedagoger att intervjua sökte jag via Dramaportalen och via kurskamraterna på högskolan att få tag på dramapedagoger som valt att arbeta med små barn, det vill säga barn i förskola/förskoleklass/de lägre skolåren.

Det visade sig inte vara så lätt att hitta dessa pedagoger. Det verkar som att de allra flesta yrkesverksamma dramapedagoger valt att arbeta med äldre barn, tonåringar och vuxna eller så är det så att det finns fler jobb inom dessa åldersgrupper, ex inom kulturskolan?

Via telefon kontaktade jag de dramapedagoger jag fått tips om och frågade om de var villiga att låta sig intervjuas. Som väl var svarade alla ja på min förfrågan, utom en som var inne i en intensiv arbetsperiod. Jag bokade in preliminära datum för våra möten och förberedde mig genom att göra en provintervju med en

dramapedagogkompis, som arbetat mycket med förskolebarn under de senaste tjugo åren. Denna provintervju ingår inte i mitt datamaterial eftersom denna är en person jag känner. Trost (2005) menar att intervjuer med bekanta personer inte bör ingå i det egentliga datamaterialet och avråder från intervjuer med anhöriga eller personer man känner därför att det är mycket svårt att ställa frågor som man vet, det vill säga tror, att man har svaret till. Efter provintervjun var jag tvungen att revidera mina frågor och for alltså iväg till den första intervjun med delvis nya frågor.

### **Presentation av de intervjuade dramapedagogerna**

Då jag har för avsikt att presentera resultatet från mina intervjuer samlat, utan att urskilja vem som svarat vad nöjer jag mig med att berätta att jag intervjuat fem dramapedagoger utbildade antingen på Edelviks eller Västerbergs folkhögskola under 1990- och 2000-talet. Av de fem intervjuade är fyra kvinnor och en man. De är mellan 26 och 46 år gamla. En av de intervjuade är utbildad förskollärare och har jobbat som det, innan hon utbildade sig till dramapedagog. Fyra av informanterna jobbar eller har nyligen jobbat med små barn, antingen i förskoleverksamhet eller i frivillig eftermiddagsverksamhet. En av de intervjuade jobbar på en skola med barn med funktionsnedsättning, i lägre skolåren.

### **Undersökningens genomförande**

Tre av intervjuerna gjordes i två olika städer i Mellansverige, dels i en lånad lägenhet och dels på två olika arbetsplatser. Den fjärde informanten stämde jag träff med på Kulturhuset i Stockholm, vilket inte var så lyckat på grund av sorlet från människorna runt omkring. Och den sista intervjun fick bli en telefonintervju, då vi inte lyckades hitta tider att träffas pga. avståndet. Alla intervjuerna spelades in på diktafon och överfördes därefter till min dator.

### **Analys av intervjuerna**

Varje intervju har transkriberats, lästs och analyserats ett flertal gånger. Vid första genomläsningen prövade jag att analysera svaren utifrån de frågor jag ställt men valde att ändra min analysmetod och istället försöka skapa mening i det insamlade materialet genom att hitta teman och mönster bland svaren enligt Kvale (1997). Genom denna analysmetod framträdde ganska direkt gemensamma teman som återkommer i informanternas beskrivningar. Dessa teman har jag grupperat i rubriker och försökt ställa samman näralliggande teman med varandra. Detta beskrivs inom fenomenologin som en metod att försöka sammanföra olika teman/kategorier och på så sätt finna essensen i det som sägs. Jag har valt att under varje rubrik skriva ner informanternas reflektioner, tankar och åsikter om de begrepp som behandlas.

### **Forskningsetiska överväganden**

Som forskare måste man ta hänsyn till de personer som involveras i forskningen och för att säkerställa deltagarnas integritet, anonymitet och att medverkan sker på frivillig basis finns forskningsetiska regler.

I min studie har jag följt de "Forskningsetiska principerna inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning" (Vetenskapsrådet, 2002).

De forskningsetiska principerna är indelade i fyra huvudkrav; informationskravet,

samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

- Informationskravet: Jag informerade informanterna, vid den första kontakten, mitt namn, institutionsanknytning, en beskrivning av min undersökning och dess syfte samt att deltagandet var frivilligt.
- Samtyckeskravet: Jag intervjuade inte personer som något sätt var och är i beroendeförhållande till mig och inte heller personer med nära anknytning.
- Konfidentialitetskravet: Jag har aidentifierat och anonymiserat informanterna likaså var de geografiskt arbetar och bor.
- Nyttjandekravet: De uppgifter jag har inhämtat kommer endast att användas i denna uppsats och sedan raderas.

Innan intervjuerna tillfrågades informanterna om de godkände att jag spelade in intervjuerna på en diktafon.

## 7. Resultat och Analys

---

Syftet med min uppsats är att undersöka: Hur dramapedagoger resonerar kring 'barn som inte leker' och vilka stöd dramapedagogiken kan erbjuda för att möjliggöra lek?

Under denna rubrik redovisar jag resultatet av intervjuerna tillsammans med de tolkningar jag gjort efter att ha lyssnat, transkriberat, bearbetat och analyserat intervjuerna. Min analys har handlat om att fokusera och gruppera de nycklar/verktyg som tydligt framträtt i intervjuerna och förstärka dessa teman med beskrivningar och citat från intervjuerna.

Jag har valt att kalla de pedagogiska verktyg/redskap dramapedagogerna beskriver i intervjuerna för nycklar. Det finns flera anledningar till det; dels finns en känd symbol, Livets nyckel, som representerar insikt i mysterierna och den dolda visdomen. Alla nycklar symboliserar möjligheten att kunna öppna upp någonting. Det kan handla om att öppna en stängd dörr eller att öppna upp mellan det inre och det yttre – eller mellan det yttre och det inre. Det kan även vara så att olika ting kan fungera som nycklar för olika barn. Vilka nycklar har vi med oss och vilka får vi på vägen av dem vi möter?

Här är de gemensamma nycklar till leken och till olika barn som jag fick med från de dramapedagoger jag mötte i mina intervjuer:

### ***Trygghet - Tillit - Bekräfta - Visa - Låta barn observera***

Alla var överens om att barn behöver känna *trygghet* till pedagog, kompisar och faktiskt hela sammanhanget för att kunna och våga ge sig hän i lek. Här handlar det om att redan från allra första sammankomsten *bygga tillit* bland annat genom att *bekräfta* varje barn. Inledningsvis kan det vara viktigt *att visa* hur leken/övningen skall gå till. Då ger man barnen möjlighet *att imitera, att härma* och göra likadant. Många barn behöver titta många gånger innan de kliver in och deltar. Här menar dramapedagogerna att lek många gånger sker inne i huvudet på den som ser ut att *bara observera*. Någon berättar om barn som till synes suttit passiva under hela dramastunden men sedan lekt alla lekarna/övningarna när de kommit till förskoleavdelningen eller tillbaka hem igen. Det kan faktiskt ibland vara så att den

som sitter till synes tyst och observerar tar in och är mer delaktig i det som händer än den som kanske far runt och låter mycket men inte har tid att ta in.

Därför menar en av informanterna att hon alltid trycker på att de som inte vill vara med ändå stannar i rummet, "är med" och ser det som händer. Barnet får inte gå därifrån och inte heller sätta sig och göra något annat. Hon lyssnar med barnet efter en stund; Vill du vara med nu? Hon bjuder in till dramaleken med jämna mellanrum. Ofta kommer barnet med efter en stund, men det är viktigt att respektera om barnet säger nej.

Pedagogerna beskriver att de funderar mycket över hur de kan skapa *tillit* och lyckas få *kontakt* med barnen, de betonar vikten av att försöka *skapa en relation* till varje barn. Någon betonar hur viktigt det är att benämna varje barn vid namn. Att *se barnet och bekräfta*, ibland upprepa det barnet säger, som en extra "koll"; att var det så du menade?

### **Form – Lektionskurva – Det igenkänningsbara**

Flera av informanterna beskriver att det är viktigt tillsammans med små barn att varje dramatillfälle har en *bestämd form*, vilket handlar om hur de bygger upp dramastunden. En av informanterna beskriver att hon har en *lektionskurva*, där det finns vissa moment som alltid upprepar sig så länge hon möter den gruppen. Likaså beskriver informanterna att de noga *tänker igenom varje enskild dramaövning* som de planerar att genomföra, vad kan inträffa och hur blir det för varje enskilt barn? Den tydliga formen, att upprepa och visa på att dramastunden har en struktur, ett mönster, handlar också om att skapa trygghet då barnen på detta sätt *ges möjlighet att känna igen* det som skall hända.

### **Att alltid erbjuda en bakdörr**

En pedagog berättar vad hon menar med bakdörr:

*... till exempel så har jag en övning som heter "ekot", att vi står i en ring och pratar om att vi går in i en grotta och att där finns ett eko, något som barnen kanske känner igen från nån gångtunnel där de bor. Och om man ropar där så får man svar. Och så brukar jag säga att det här är en rolig grotta för här är ett eko både i rörelse och med röst. Och sen får dom börja härma mig, jag gör nånting och dom är mitt eko. Och så kan man ju träna olika fraser och kroppsspråk och göra det roligt, vara djur, vara människa osv. Och så tänker jag; att första gången är det jag som gör det och dom härmar och sen avslutar vi tydligt. Andra gången kanske jag lägger till att man ska säga hej i grottan och att vi andra är eko och sen ökar man på, sen kan man välja att säga hej eller nåt annat. Och då är det ju så att dom här som är osäkra, dom kan ju alltid välja hej. Det är accepterat, jag har redan lagt fram; du kan välja det hur många gånger du vill eller du får hitta på själv. Så att man i övningarna hittar den här skalan, från att jag vågar visa mig och göra nåt nytt eller jag befinner mig i det här trygga och alltid säger hej. Och det är okej, jag har ändå gjort. Som ett exempel på... jag kallar det för BAKDÖRR. Som ett ord... (ett begrepp) att i varje övning... att okej, vad har jag för bakdörr idag i den här övningen för de här barnen som inte är där (inte riktigt vågar).*

### **Berätta – Själv delta – Vara en modell, en förebild - Agera**

Man skapar även trygghet genom att tydligt *berätta* vad som skall hända under vår gemensamma dramastund idag. Ibland kan man som ledare *visa hur man gör och delta själv* med liv och lust i de lekar och övningar man sätter igång. Genom att delta blir dramapedagogen den *ovärderliga förebilden i leken*, den som visar; att så här kan man göra, när man smyger och så här kan man vara, när man är en spejare i skogen. Titta! när ledaren leker och tokar sig, kan även jag våga leka och toka mig och vara någon annan än den jag är. Återigen – ges barnet tillfälle att imitera och göra likadant. Dessutom är man som ledare *en trygg vuxen*, någon att hålla i handen in i lekens ibland osäkra värld, för man vet ju aldrig riktigt säkert vem som kan dyka upp i skogen...

### **Tid – Rytm - Tempo**

Att ge tid till varje barn och att noga lyssna vad var och en har att säga är viktigt. Här används att sitta i ring och "samtalsrundan" som traditionell och universell form. I samband med det är det särskilt viktigt tillsammans med små barn att känna in och söka påverka gruppens "tempo". Detta så att varje barn känner att det finns tid för just den, att göra och att bli lyssnad till. Det får inte vara för forcerat för de blyga och försiktiga utan här måste de snabba och lite utagerande rätta sig efter det "tempo" pedagogen bestämmer ska råda. Pedagoger måste kunna förmedla ett lugn. Också den informant som jobbar på en skola med barn med funktionshinder betonar att det måste finnas massor av tid; *"om man stressar genom en sån här process så kan det lätt bli negativt"*. Samtidigt får det inte bli för långsamt, då kan andra barn tröttna och tycka att det är tråkigt. Här handlar det om att ha en viss fingertoppskänsla.

### **Låtsas – Fantisera**

Flera av informanterna betonar att en annan viktig del i leken är att kunna låtsas. De nämner det som en förklaring, utan att det är något jag frågat om; att detta är något annat än lekens socialiserande funktion. En informant beskriver att det är viktigt att i början av dramaträffarna stämna av; kan barnen här låtsas eller inte? Hon berättar:

*Till exempel så berättar jag första gången att drama är att agera, göra och berätta med både kropp och röst. Att man kan berätta tillsammans och att man kan berätta utan ljud och så mimar jag kanske en glasstrut eller en tårta som jag smaskar i mig så här (informanten visar). Och då får dom gissa, vad jag gör för nånting och sen när jag smakar så säger jag vad det är för smak, mmm... och där kommer den här möjligheten att, visst alla kan ha en glasstrut – men smaken – den bestämmer man själv! Och sen börjar jag bjuda glassar till alla, alla får riva av papperet på sin glass och så frågar jag: vad hade du för smak? Och där testar jag då...*

Hon berättar att kanske är det någon som inte tar emot glassen, för att den inte kan föreställa sig, eller inte vågar eller inte vill. Samma barn kanske är med och låtsas efter en kort stund när han eller hon hunnit få titta hur alla gör eller så kan det gå lättare om det är kompiserna som bjuder på glass.

### **Kontrakt**

När man börjar låtsas och fantisera tillsammans så är det som att man ingår ett kontrakt. Nu säger vi att det var så... som ett avtal, en överenskommelse. Samförstånd (min kommentar). Nu låtsas vi; att alla är fåglar, ja, alla är fåglar! Vi kan vara någon

annan än den vi är, vi kan träda in i roll och vi kan avsluta. "Man har kommit överens på nåt osynligt sätt." Detta är lek!

### **Regler – Rutiner – Tydlighet**

Regler finns för att upprätthålla gruppen – för att upprätthålla leken – för att upprätthålla livet. Informanterna har i stort gemensamma tankar kring vikten av tydlighet och att etablera regler som sedan skall följas. Någon nämner att barnen kan vara med och bestämma hur man skall göra och även att formulera reglerna som skall gälla. En sådan regel som nämns är turtagning, att barnet kan backa och vänta och sen också kunna kliva fram och ta sin plats.

*Mer och mer har jag förstått genom de grupper jag haft att detta med regler är otroligt viktigt. Och så var jag inte i början. Då hade jag jättesvårt att sätta gränser, men jag har insett genom åren att det är jag som måste sätta gränsen för annars finns det dom barn som tar möjligheten och sen schwissar det iväg. Det är inte okej för dom övriga barnen.*

### **Tillåtande**

Att vara tillåtande låter i många öron som motsatsen till att ha regler – men så behöver det inte vara. Det är viktigt men också svårt att skapa en tillåtande miljö, menar en av informanterna och förklarar att ibland kan det vara de andra barnen runt omkring som reagerar på hur någon gör, som kommenterar och noterar "misstag". I sådana situationer är det ledarens uppgift och ansvar att försöka etablera en tillåtande atmosfär; att här får man vara och göra på sitt eget sätt. En av informanterna lyfter fram att i leken kan man också tillåtas att pröva var gränserna går. Och då menar hon gränserna för hur man ska vara, vad som förväntas av en, att man alltid ska vara snäll eller fin eller... Det kan vara härligt; "Att via fantasin och leken, få släppa loss från det ibland".

*Det är viktigt att tillåta, att töja ramarna. Att inte ha förutfattade könsbilder, eller förutfattade bilder för hur saker ska gå till. Här kan ju vad som helst hända! Och det tror jag är förutsättning för en bra lek. Att om jag sitter med en grupp och vi ska hitta på en berättelse och det kommer de mest galna idéer så säger man bara Jajamen! Jajamen! Kör på!*

### **Samhörighet – Gruppgemenskap**

Under alla intervjuerna nämns samhörigheten som viktig. "Man gagnas också av samhörighet med andra, att det här är nånting som flera vill." Likaså är gruppgemenskapen en gemensam nämnare när man resonerar kring lek och drama. En dramapedagog beskriver ett exempel:

*Och då kan jag tänka lite på ett barn som litegrann sådär vill sabotera, att det inte riktigt finns plats för det, för om alla är racerbilar, då finns det inte så mycket att sabotera för alla är ju igång samtidigt och då är det inte mycket annat att göra än att följa med i det. Egentligen så är det ju väldigt effektivt.*

### **Roligt – Lustfyllt – Glädje – Glimten i ögat**

Drama liksom lek måste bygga på lust och skratt och att man har roligt tillsammans. Att man dras med. "Nånting väcks till liv i en lustfylld situation."

Med en del barn etableras den första kontakten just med ögon och ansiktsuttryck (leksignaler). Innan barnen blivit så trygga att de ens börjat tala med mig som pedagog, beskriver en av pedagogerna, så upplever man att kontakten finns. De tittar på en med intresserad blick, en del har "glimten i ögat" och man upplever ordlöst samförstånd. Att du – nu har vi roligt! Vi leker!

### **Magiskt – Skapa stämning**

Det magiska skapar vi tillsammans. Det finns i mellanrummet, säger en av de intervjuade. Det är ofta så enkelt att skapa magiken tillsammans med de små barnen, menar flera av informanterna. Om de har tillit till pedagogen är de så öppna och beredda att ge sig hän i det man föreslår och har planerat. Som med Trollkarlens hatt t.ex. (här viskar informanten), *"så bara med kroppsspråk, röst och mimik kan man få med dom på så mycket."*

### **Nyfikenhet – Intresse – Förväntningar**

Andra nyckelord som lyfts fram är nyfikenhet och att man kan väcka ett intresse hos var och en av barnen. Som i exemplet ovan, med Trollkarlens hatt, där den spännande rösten hjälper till att skapa nyfikenhet och förväntningar på vad som skall hända. Informanten som jobbar med autistiska barn menar att det nästan alltid finns något intresse hos eleven, det gäller att hitta det och sen göra lek och aktivitet av det och i skolan inlärningsmoment. Där har man verkligen användning av sin dramapedagogutbildning, den har gett mycket praktisk kunskap, idéer och uppslag till att göra lek och lärande av det mesta.

### **Kan man lära barn att leka?**

Absolut! – menar samtliga informanter. *"Men man måste vara försiktig med vad man värderar som lek"*, menar en av dem. Och man behöver göra på olika sätt med olika barn. Men absolut kan man ge stöd i den processen – att lära barn att leka. Det kan handla om att hitta den där gnistan som finns hos nästan alla. Lusten. Eller att hitta det där som intresserar särskilt. Man måste själv vara påhittig. Ibland kan man få med barn genom att börja leka själv, som att bygga en snögubbe till exempel. Och så blir det roligt! Viktigt är att man kan leka själv förstås!

En av informanterna menar att man med drama tränas i att träda in i fantasins och lekens värld. Barnet erbjuds en möjlighet att finnas i ett rum, ett sammanhang, där detta fantastiska skapas och om detta sker flera gånger, så finns det en kontinuitet som gör att du växer in i detta. Barnet är i en process, egentligen som vilken inlärningsprocess som helst. Man kan se på en del barn att de har svårt med lek, antingen med att våga eller med att förstå hur man leker tillsammans med andra, fantiserar och skapar. Då kan man behöva börja med mycket enkla samspel, ibland faktiskt på tu man hand, som att leka affär, smaka på varandras låtsaskakor och utifrån där barnet är utveckla vidare. För en del barn kan det behövas en mera privat omgivning, en speciell plats, som är lekrummet. Men tyvärr har man sällan tillfälle att jobba på detta sätt som dramapedagog i en grupp eller som pedagog på en förskoleavdelning eller i en klass med många barn.

### **Sammanfattning**

Dramapedagogernas tankar och åsikter om lek, om lekens betydelse för barns utveckling och om dramapedagogikens betydelse för leken kommer tydligt till uttryck i samtliga intervjuer. Informanterna ger målande beskrivningar av vad de gör i dramarummet som direkt stödjer små barns lekande och härigenom framträder

deras synsätt på och värderingar kring deras egen betydelse för barnens lekande. De nycklar/teman jag finner i deras berättelser är:

Trygghet - Tillit - Bekräfta - Visa - Låta barn observera - Form - Lektionskurva - Det igenkänningsbara - Att alltid erbjuda en bakdörr - Berätta - Själva delta - Vara en modell, en förebild - Agera - Tid - Rytme - Tempo - Låtsas - Fantisera - Kontrakt - Regler - Rutiner - Tydlighet - Tillåtande - Samhörighet - Gruppgemenskap - Roligt - Lustfyllt - Glädje - Glimten i ögat - Magiskt - Skapa stämning - Nyfikenhet - Intresse - Förväntningar

När jag försöker gruppera ovanstående ord under mina olika forskningsfrågor upptäcker jag att det inte låter sig göras. Det blir tydligt att alla dessa nycklar som jag valt att lyfta fram ur mina intervjuer, är själva essensen när det handlar om att lära barn att leka. Mycket av det dramapedagoger gör i arbetet med små barn är stödjande och utvecklande för barnens lekförmåga. Barn som inte leker ges möjligheten att börja leka och de som redan kan leka utvecklar sitt lekande utifrån där de befinner sig. Ju mer man leker desto bättre blir man på att leka. Att skapa trygghet och själv delta är viktigt enligt Knutsdotter-Olofsson (1987, 1996) som mer än många andra forskare betonar den vuxnes betydelse för att barn ska lära sig leka. Det är i mötet med en trygg vuxen som barnet lär sig lekens koder och också vågar pröva, experimentera och ta ut svängarna. Informanterna lyfter vikten av att vara en modell i leken, en som barnet kan imitera och härma, för att sen kunna göra själv.

Detta synsätt överensstämmer både med begreppet "scaffolding", anpassat stöd/ärande, och med senare forskning om hur spegelneuronerna utvecklas, (Bauer 2007). Dramapedagogerna betonar även vikten av att bekräfta och se varje barn. Att bli bekräftad i lek tillsammans med andra har en avgörande betydelse för barnets självuppfattning, menar Berg (1992). Han menar att jaget blir till i mötet med ett du. Att tillsammans med andra få vara med och låtsas och fantisera ger rika upplevelser, då utvecklandet av fantasin har en avgörande betydelse för barns tänkande, förmåga till problemlösning och för hur barn förstår och uppfattar sig själv och sin omvärld. Barnen tillägnar sig sin omvärld genom att leka sig in i den.

Barnet leker sig in i världen. Exempelvis så beskriver Vygotskij (1995) hur barn i leken både reproducerar verkligheten och producerar "ny" verklighet, på så sätt att en del av leken är att man leker det man har varit med om, men samtidigt förändrar man, förvränger, förstör och förtydligar olika detaljer och händelser i det upplevda och därmed skapar man också nytt. Man leker hur det är och hur det skulle kunna vara... Dramapedagogen använder lek och drama som ett medierande verktyg. Tillsammans med barnen leker de världen och gör på så sätt världen begriplig. Barnen ges tillfälle att pröva och experimentera. En vuxen som ser var barnet är i sin lekutveckling kan föra in nytt i leken och göra detta i barnets takt - dramapedagogen kan möta barnet där barnet är och se barnets förmåga utan att skynda på och forcera. Här finns en tydlig koppling till Vygotskijs (1995) teorier om den proximala utvecklingszonen. Tillsammans med en vuxen som ser, bekräftar och ansvarar för ramarna så törs man pröva och upptäcka; Jag kan!



## 8. Diskussion

---

De dramapedagoger jag intervjuar levandegör på ett tydligt sätt vad det innebär att vara ett identifikationsobjekt, som forskningen om spegelneuroner talar om. Ett identifikationsobjekt visar och berättar, vad det är man ska göra, man är med som vuxen i övningen/leken och de barn som känner sig ovana och osäkra kan göra likadant, härma och imitera pedagogen. Den vuxne interagerar med barnet och är samtidigt en modell för hur man leker. Man visar och påtalar lekens regler, hur man gör och ibland även hur man inte gör. Man kan till och med leka – hur man inte gör! Som en av informanterna beskriver med 'glimten i ögat', att det är så härligt att ta ut svängarna och vara otäcka, farliga och smutsiga troll som inte lyder och som gör allting fel. Även Knutsdotter-Olofsson (1987) menar att den vuxne är den bästa lekkamraten för de riktigt små barnen och för de barn som har svårt med lek. Den vuxne kan möta barnet där barnet är på ett helt annat sätt än vad kamraterna kan.

Tanken att det skulle vara så att man lär sig att leka är provocerande för många, både lekforskare, experter och pedagoger – **men inte för dramapedagoger** – visar min studie. Att lära någon att leka handlar, som tidigare sagts, om att kunna se; var barnet befinner sig och möta barnet där. Det beskrivs i exemplet med glassen, där man som vuxen i mötet i leken ser om barnet kan låtsas eller inte... Detta är ett exempel på hur dramapedagogen jobbar med Vygotskijs' (1995) den proximala utvecklingszonen; här prövar vi tillsammans, kanske kan barnet låtsas här, tillsammans med oss, i just detta rum, i denna tillåtande miljö? Det är också ett exempel på; som en av informanterna uttrycker:

*Genom att regelbundet få träda in i fantasins och lekens värld får barnet chans att träna sig i lek. Barnet erbjuds en möjlighet att finnas i ett rum där det skapas den här situationen och det sker flera gånger. Det finns en kontinuitet och du kan växa i den. Då blir du som i en process, som vilken inlärningsprocess som helst egentligen.*

Ordet trygghet och tillit nämns otaliga gånger under intervjuerna och informanterna betonar att de ser detta som sin viktigaste uppgift i dramasammankomsterna tillsammans med barn – att skapa denna trygghet. De tror att ett centralt sätt att göra detta är just att vara med i leken/övningen. Genom eget deltagande kan de motverka kaos, som kan upplevas skrämmande för små barn men som i lagom dos kan vara – otroligt roligt! Barnen får tillfälle att ge sig hän. Ibland behöver den vuxne tolka mellan barnen, att vad tror ni Kasper menade nu eller... Kasper, hörde du också att vi skulle åka med tåget till trollskogen? En viktig roll i leken kan vara att föra handlingen vidare – som Vygotskij (1995) skriver så har små barn inte lika mycket fantasi som den vuxne – och därför kan deras lekar ibland gå i stå, vilket kan skapa frustration och irritation bland barnen. Detta händer sällan tillsammans med en inspirerande och påhittig vuxen som "lätt som en plätt" kan ta tillvara barnens olika idéer, väva ihop dem till en spännande handling och "hokus pokus" utveckla leken vidare. Blir det för otäckt kan man alltid ta pedagogen i hand och leka vidare. Ibland räcker det med det där ögonkastet.

Trygghet skapas också genom tydlighet och regler och det ligger på den vuxne att etablera dessa och se till att de följs. Samtidigt som reglerna ger ramarna för hela

dramastunden måste det innanför dem etableras ett tillåtande klimat. Detta är viktigt för alla och särskilt viktigt för de allra minsta, som just är i färd att lära sig alla regler som finns, både uttalade och outtalade. Vad får man göra och vad får man inte göra? Bland de outtalade reglerna finns turtagning, samförstånd och ömsesidighet. Knutsdotter-Olofsson (1987) med flera, menar att dessa sociala lekregler är grunden för all mänsklig samvaro. Dessa lekregler lär vi i leken tillsammans med andra när vi är små, men om vi av någon anledning inte fått lära detta, då lämnas vi ofta utanför leken och förlorar därmed tillgången till den arena, där vi skulle kunna lära oss detta.

Flera av informanterna lyfter just lekens sociala funktion som en sida av leken och fantasin och skapandet som en annan. Men i min sammanställning av de teman jag funnit i intervjuerna tycker jag att man tydligt kan utläsa hur dessa två dimensioner av leken hänger ihop och dessutom är varandras förutsättningar, **att den sociala aspekten av leken är en förutsättning för utvecklandet av fantasin**. Man ingår ett kontrakt... *"Man har kommit överens på nåt osynligt sätt."* enligt en av informanterna. Även här framträder två av lekreglerna, samförstånd och ömsesidighet. Vi bestämde att det va' så! Om inte samförståndet och ömsesidigheten finns så vågar man inte låtsas, hitta på och fantisera tillsammans.

### Fler tankar

Är det ett problem för min studie att de fem informanterna har olika syn på leken? Hade det varit av betydelse att låta informanterna definiera begreppet lek i förhållande till drama? Var det fel att välja bort den frågan? Eller kan det till och med berika denna studie att vi ser lite olika på begreppet lek. Många rör sig med begrepp som drama, lek, process, kunskapssyn, människosyn, utveckling och lärande – mångfasetterade begrepp som vi oftast har olika föreställningar om. Står vi dramapedagoger närmare varandra vad gäller att definiera dessa begrepp? Eller är det bara vad vi tror? Jag valde bort att be informanterna definiera begreppet lek, eftersom jag befarade att uppsatsen då skulle bli för omfattande och att jag skulle hamna för långt ifrån mina forskningsfrågor.

Med lek är det ungefär som med ordet skola, vi tror alla att just vår definition är den rätta då vi alla har lekt som barn och även gått i skola. Självklart vet just jag vad det innebär, tänker vi – och så minns vi vårt eget lekande från barndomens dagar, vi minns den "fria leken" utan de vuxnas inblandning och vi minns likaså alla härliga lekar i grupp som lektes utanför huset där vi bodde. Det är klart att jag vet vad lek är. Men lek är så oändligt mycket. Ibland tänker jag att inte ens alla forskare helt och fullt kan fånga in lekens alla dimensioner.

Får jag med denna studie svar på mina forskningsfrågor? I resultatet fokuserar jag särskilt på de olika nycklar/verktyg som dramapedagogerna lyfter fram och exemplifierar som användbara och framgångsrika i arbetet med drama med små barn. Och i de exempel jag valt för att belysa dessa olika nycklar kan jag utläsa både klart formulerat och mer underförstått att de är överens om att de bidrar till barnens lekande och att drama kan vara en metod/ett arbetssätt att lära små barn 'som inte leker' att leka. Detta går helt i linje med Gunilla Lindqvists (1995) påpekande om vikten av att lekforskare tar intryck av dramapedagogiska tankar och teorier, för här finns möjligheten att utveckla en pedagogik, som stimulerar till barns lek.

Många pedagoger har kunskap om barns lärande och utveckling. Likaså om grupper och gruppdynamik. Om nödvändigheten av relation och dialog. De kan även vara bra på att lyssna, bekräfta och vara närvarande.

Vad är det i så fall som skulle göra dramapedagoger särskilt bra på att jobba med barns lekande och lekutveckling?

Det kan ju omöjligt vara så enkelt – att de som väljer att utbilda sig till dramapedagoger skulle vara speciellt bra på att leka? Att de som utbildar sig vill fortsätta att leka också upp i vuxen ålder, i sitt yrke?

- Eller är det på utbildningen som dramapedagoger lär sig att leka?
- Är det på utbildningen dramapedagoger lär sig att agera och våga vara i roll? Att föreställa sig, att fantisera och skapa i stunden.
- Utbildas de till påhittiga och kreativa pedagoger? Vilket är en livsviktig förutsättning för lekande.
- Lär sig dramapedagoger de viktiga leksignalerna att med ögon, röst, ansiktsuttryck och kroppsspråk signalera; att detta är lek?
- Lär man sig turtagning, samförstånd och ömsesidighet på dramapedagogutbildningen?
- Blir dramapedagoger särskilt utbildade i kommunikation och samspel? Lär de inlevelse och empati?
- Får dramapedagoger en särskild kunskap – som gör att de kan planera för och också i stunden hitta på olika övningar och lekar utifrån var barnet/barnen är i sin lekutveckling och börja bygga därifrån.

De jag intervjuat menar förstås att det är på utbildningen de tränat sig att leka och agera, även den som var utbildad pedagog innan hon gick på dramautbildningen säger att hon blivit en bättre och säkrare pedagog efter dramautbildningen. Även många andra dramapedagoger jag diskuterat med genom åren hävdar att utbildningen har gett en särskild pedagogisk insikt och kunskap. Men - självklart är inte alla dramapedagoger bra på lek och drama med små barn. Dramapedagoger är olika bra på att jobba med olika åldrar såväl som att jobba med olika dramapedagogiska perspektiv och inriktningar. Ändå är jag efter arbetet med denna uppsats övertygad om att det behövs fler dramapedagoger som väljer att arbeta med barn i förskoleåldern.

## 9. Fortsatt forskning

---

Jag har under arbetet med uppsatsen fått flera uppslag till fortsatt forskning.

En idé är att genomföra observationer alternativt filma dramapass med små barn med syfte att beskriva, benämna och ytterligare tydliggöra de nycklar/förhållningssätt som kan innebära lyckosamma verktyg/arbetssätt/metoder i arbetet med att lära barn leka. Detta för att lyfta fram drama som en verksam metod i arbetet med barn med sociala svårigheter. Vi kan inte fortsätta stå handfallna inför det ökande antalet barn med olika typer av beteendesvärigheter.

Ett annat uppslag som funnits med ända från början av detta arbete är att göra en jämförande studie på förskollärares och dramapedagogers tankar om den vuxnes betydelse för att lära barn att leka.

Det skulle också vara intressant att initiera, följa och dokumentera två-tre dramapedagoger som genomför drama- och lekträning/lekintervention på varsin förskola. Observera, eventuellt handleda och dokumentera om leken bland barnen utvecklas, fördjupas, pågår under längre stunder, om barnen utvecklar social och språklig förmåga och om något barn med svårigheter i leken utvecklar sin lekförmåga.

En annan idé skulle vara att gå igenom dramapedagogutbildningens kursplan för att utforska vad den innehåller som eventuellt skulle förklara och sätta ord på vad en dramapedagog lär om barns lek/vilka verktyg man får på sin utbildning.

# 10. Referenslista

---

- Bauer, J. (2007). *Varför jag känner som du känner Intuitiv kommunikation och hemligheten med spegelneuronerna*. Stockholm: Natur & Kultur
- Berg, Lars-Erik (1992). *Den lekande människan*. Lund: Studentlitteratur
- Berg, Lars-Erik (2012). *Föreläsning på Carlshälls Gård i Stockholm*. IPA-Lekfrämjandet
- Hultén, Agnes (2010). *Ledsna barn*. Stockholm: Socialstyrelsen
- Hundeide, Karsten(2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur
- Hundeide, Karsten (2009). *Vägledande samspel i praktiken*. Stockholm: ICDP
- Olofsson, Birgitta Knutsdotter (1987). *Lek för livet*. Stockholm: HLS förlag
- Olofsson, Birgitta Knutsdotter (1991). *Varför leker inte barnen*. Stockholm: HLS förlag
- Olofsson, Birgitta Knutsdotter (1994). *I lekens värld*. Stockholm: Liber Utbildning
- Olofsson, Birgitta Knutsdotter (1996). *De små mästarna Om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS förlag
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lillvist, Anne (2010). *The applicability of a functional approach to social competence in preschool children in need of special support*. Örebro universitet: Akademin för juridik, psykologi och socialt arbete
- Lindqvist, Gunilla (1995). *Lekens estetik En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Högskolan i Karlstad
- Mediacentrum. (2002). *"som om" - en film om lekforskaren Birgitta Knutsdotter Olofsson*. Stockholm: Lärarhögskolan
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Sandberg, Anette (Red.) (2009). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur
- Schiller, Friedrich (1995). *Schillers estetiska brev*. Södertälje: Kosmos förlag
- Smidt, Sandra (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur

Sternudd, Mia Marie F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran*. Uppsala universitet

Trots, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. Elanders. Gotab.

Wetso, Gun-Marie (2006). *Lekprocessen – specialpedagogisk intervention i (för)skola*. Stockholm: HLS förlag

Wetso, Gun-Marie (2012). *Föreläsning på Carlshälls Gård i Stockholm*. IPA-Lekfrämjandet

Vygotskij, Lev Semënovic (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos

Åm, Eli (1985). *Hva gjør vi med leken?* Barnehagefok 2. Oslo.

Socialstyrelsen (1993:2). *Barns villkor i förändringstider*. Stockholm: Socialstyrelsen

SOU 2010:64 (Statens offentliga utredningar 2010:64) Delbetänkande av utredningen om översyn av skolans arbete med utsatta barn (2010)  
*Se de tidiga tecknen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

SOU 2010:95 (Statens offentliga utredningar 2010:95) Slutbetänkande av utredningen om utsatta barn i skolan (2010)  
*Se, tolka och agera*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

# Bilaga 1

---

## Intervjufrågor

1. Hur tänker du kring barn som inte vill vara med?
2. Vilka konsekvenser kan det bli för ett barn som inte leker?
3. Arbetar du som dramapedagog medvetet med detta?
4. Hur tänker du att barn lär sig att leka?
5. Vilka är de viktigaste verktygen/nycklarna när man ska försöka lära ett barn att börja leka?

## Bilaga 2

---

Ett urval av ansökningar om barn som inte leker i en liten mellansvensk kommun.

### Beskrivning av barnets svårigheter:

#### Pojke 4.8 år

T. använder inte språket som ändamålsenligt kommunikationsmedel. Fysisk på kamraterna på ett hårdhänt och närgånget sätt – drar i håret, tar stryptag. Förstår inte lekkoderna. Samspelet med kamraterna fungerar dåligt. Känner inte av några gränser. T. upplevs impulsstyrd. Kort koncentrationstid i leken. T. Behöver en vuxen som stöd och som visar rätt väg i leken och i de sociala kontakterna. Han behöver stöd i turtagning, ömsesidighet och samförstånd. Han behöver också få träning i att använda språket.

### Beskrivning av barnets svårigheter:

#### Pojke 5.2 år

T. kan lätt hamna i konflikt när pedagogen ej finns i närheten. Han överskrider andras gränser – fysiskt och mentalt. Han behöver hjälp med gränssättning. T. har ett starkt behov att utagera sig fysiskt men är ändå rastlös efteråt och har svårt att komma till ro. Han har ett otroligt bra minne. Han har mycket inom sig som behöver "sorteras". Behöver hjälp med att hålla fokus.

### Beskrivning av barnets svårigheter:

#### Pojke 5 år:

Pojken J. blir fysisk vid ilska, han slåss, puttas och rivs. Vid motgång är det svårt att få kontakt med honom. Han krälar då på golvet och ger ifrån sig en del skrik och tjut. Han använder ej talet då han blir mycket arg eller mycket glad. Han tar ej verbala instruktioner och har koncentrationssvårigheter. Han söker närhet och pedagogers uppmärksamhet. Han har god matematisk förmåga och tänker logiskt. Han är mycket duktig vad gäller konstruktion och byggnad.

### Beskrivning av barnets svårigheter:

#### Pojke 5.5 år:

Pojke E. är rymningsbenägen och svarar inte på tilltal. Vid ilska blir han fysisk, han slåss och puttas. Han får lätt panik samt stark oro, exempelvis då han gör sig illa eller då hans strumpor sitter knöligt. Han är mycket impulsstyrd. Han har svårigheter för rutiner som samling, utgång, toalettbesök, vila och måltider. Han har svårt för fysisk närhet. Han tar ej instruktioner och har svårigheter att lyssna koncentrerat på vad pedagogen säger. Han är mycket matematiskt lagd och tänker logiskt. Han är även mycket verbal. Han är observant och lägger märke till saker i omgivningen som man vanligtvis kan missa, likaså använder han ord och uttryck som barn i hans ålder vanligtvis inte förstår sig på. Han har ett rikt ordförråd.



### Beskrivning av barnets svårigheter:

#### Flicka 4.3 år:

Vi upplever även nu, precis som tidigare, att L. har svårt för större grupper. I större grupper blir hon väldigt orolig, ofokuserad och rörig. När ljudnivån stiger måste L. överrösta genom att tex sjunga högt eller bara skrika rätt ut.

L. har även svårt i kontakten med de andra barnen. Vi ser att hon har svårt att avläsa sociala koder. Detta visar sig genom att hon är väldigt "bufflig" med de andra barnen. Hon tar kontakt genom att tex puttas eller helt enkelt gå rakt över de andra. Även med oss vuxna är hon väldigt hårdhänt i den fysiska kontakten. Är det fler barn i hallen vid tex påklädning så händer det alltid någonting kring L. om det inte finns någon vuxen alldeles intill. L. har även svårt att hantera sina impulser. Rätt som det är kastar hon saker eller spottar. Vid tillsägelser och då vi samtalar om konflikter är det som att L. skärmar av sig och inte tar in vad som sägs. Vissa perioder tar hon dock väldigt hårt på tillsägelser och hon blir väldigt ledsen. Ofta är det matsituationen som spårar ur, särskilt då det inte finns någon vuxen bredvid. För att underlätta för L. så har vi placerat ett matbord i ett eget rum, för att göra situationen lite lugnare.

### Beskrivning av barnets svårigheter:

#### Pojke 5.6 år

W. Behöver tränas, stöttas och "ledas" i det **sociala samspelet**.

Hans vilja att leka är stor och W. söker ofta sina kompisar för lek. Han visar att han vill leka med både ord och sin kropp. Han vill gärna att leken ska ske på sitt sätt och sina villkor. Han tar tag i sina kompisar och visar vad dom ska göra, han vill styra. Om W. inte får bestämma så tappar han ofta intresset, förstör, blir arg, frustrerad och går därifrån. Han är även impulsiv i sin lek, han agerar snabbt och vi upplever det som han har en plan på hur leken ska gå till innan den är igång. W. Blir frustrerad när de andra barnen inte hänger med i hans tankebanor.

Den stora förändringen från förra terminen är att W's förmåga till lek ter sig annorlunda. Vi anser att han har gått tillbaka i sin lekförmåga, han har svårt att hitta koderna för att komma in i leken.

### Beskrivning av barnets svårigheter:

#### Pojke 2.4 år

Att söka, fånga och hålla kvar ögonkontakt. Språket och kommunikationen. Att tolka socialt samspel och leksignaler. Att fokusera och hålla koncentrationen vid styrda aktiviteter. Kunna peka / visa på frågan "var är?" (kroppsdelar, bilder på djur etc)

### Beskrivning av barnets svårigheter:

#### Pojke 3.6 år

E. är utåtagerande i lek och samvaro med andra barn och vuxna. Han har svårt att fungera i samspel med andra utan vuxens stöd. Svårt att hålla koncentrationen. Blir fortfarande mycket arg varje dag. Trampar sönder saker, kastar och puttar barnen. Humöret växlar fort och han har ingen impuls kontroll. Hyperaktiv emellanåt. E. skapar maktkamper med kompisar. Vill att de ska följa honom, leker helst med en i taget. Kommer flera springer han iväg och kastar saker eller sand. Står ofta i rutschkanan och puttar barnen om ingen vuxen är där. Vill ha kompis för sig själv.

Han har svårt att vara still längre stunder. E. har svårt att hålla koncentrationen någon längre stund, förutom om han sitter ensam och leker med bilar (då krockar han och leker hårdhänt). I dialog frågar han ofta "vadå?" Han har svårt att få ihop sammanhang.

Beskrivning av barnets svårigheter:

Pojke 3 år:

Tar inte kontakt med barn/personal. Svår att få ögonkontakt med. Följer inte med i våra rutiner, springer runt, runt. Han tittar på vad kamraterna gör och gör detsamma tex, jagar/springer, kör med bilar vid sidan om kamraternas pågående lek. A. har börjat säga enstaka ord, tydligt. Annars så använder han sig av olika ljud. När vi är ute väljer han att leka med bilar och att springa.

Senaste veckan har A. börjat att ta lite mer kontakt med kamraterna och då med knuffar eller att springa med.

Beskrivning av barnets svårigheter:

Pojke 3.4 år:

Är ofta "upp i varv", springer runt, kastar leksaker, puttar kompisar. Kan inte koncentrera sig om inte en pedagog är nära.

V. är vissa dagar väldigt upp i varv och då mycket svår att få stopp på. Han springer runt utan något mål, kastar leksaker och har svårt att ta för sig något att göra. Han kan då även ta hårdhänta kontakter med de andra barnen, puttas och springer omkull dom. En pedagog behöver då vara nära honom under hela dagen och ha möjlighet att kunna gå ifrån med honom för att varva ner.

När det fungerar så är han lugn och hittar på saker att göra och kontakten med de andra barnen fungerar då bra med han behöver stöd och uppmuntran som visar att han gör rätt. V. Har olika, mer eller mindre behov olika dagar. Vilket betyder att pedagogen som stöttar honom har olika funktion beroende på "dagsformen".

Beskrivning av barnets svårigheter:

Pojke 4.10 år:

W's svårigheter börjar när han blir arg och han är ofta arg. Han bär på mycket ilska, blir osams med kompisarna, kastar saker omkring sig och skriker. Han hamnar i konflikt tillsammans med kompisarna i leken och har svårt med turtagande och samförstånd. Hamnar i konflikt med pedagoger över småsaker eller små tillsägelser. Skriker och skrämmer de yngre barnen på avdelningen.

Beskrivning av barnets svårigheter:

Pojke 4.2 år:

Svårigheter med samspel med de andra barnen. Skärmar av sig, då och då. Blir frustrerad – hamnar i konflikt med barnen. Kastar saker. River och biter. Ibland verkar han ofokuserad och driver då runt planlöst (svårt att fånga hans uppmärksamhet) och kan då; tex tippa ut lådor med lego, klampa genom någons bygge, fösa ner saker från en hylla.

### Beskrivning av barnets svårigheter:

#### Pojke 4.11 år:

M. behöver öva sin förmåga att verbalt uttrycka vad M. önskar och vill. Behöver utveckla viljan att klara sig själv. M. behöver träna sig att hantera motgångar. Svårt för M. vid övergång till ny och/eller annan aktivitet. M. kan ta kontakt med andra vuxna och barn men har svårt och behöver hjälp och stöd med samspel, lekkoder, turtagning, rollek och fantasi. M. behöver utveckla sin förståelse för andras signaler. Utveckla M. lokalisering- och riktningsskick och avståndsbedömning. Vidare rums- och formuppfattning. Utveckla M. förmåga att fantasera. Utveckla ordförråd och ordförståelse. Utveckla förmågan att kunna återberätta och beskriva. Utveckla förmågan att föra en verbal dialog. Utveckla förmågan att förstå och följa med i instruktioner, sångtexter och berättelser. Utveckla lägesbegrepp. Utveckla förmågan att ordna, sortera, gruppera efter färg, form, storlek. Se skillnader och likheter. ... Detta missförstånd uppstår ofta i den så kallade fria leken när M. inte förstår att alla barn inte är med i leken utan kanske bara råkar vara nära platsen där de leker till exempel kull. När M. springer fram och kullar andra barn, som inte är med i leken, blir de irriterade och knuffar tillbaka och då blir självklart M. ledsen och förstår inte varför de knuffas. M. vill gärna vara den som jagar och kullar men vill inte vara den som blir jagad. M. förstår ej hur leken går till.

### Beskrivning av barnets svårigheter:

#### Pojke 5.4 år:

L's tidigare svårigheter stämmer i stort sett överens med de svårigheter han har idag (se tidigare handlingsplan). Vi har dock uppmärksammat vissa förändringar/förbättringar. Han hamnar fortfarande i konflikt med de andra barnen men nu händer det att barnen "ger igen/säger ifrån" och det är L. som kommer till en vuxen för att få hjälp till skillnad från förut då de andra bara skyllde på honom. Han kan också leka längre stunder än tidigare med andra utan att hamna i konflikt.

### Beskrivning av barnets svårigheter:

#### Pojke 5.3 år:

Språksvårigheter och samspelssvårigheter. När vi frångår våra dagliga rutiner blir E. osäker. E. har svårt att förstå när vi gör annorlunda. E. har svårt att delta i dialog med andra. E. har svårt att förstå abstrakta uppgifter. E. har svårt att förstå prepositioner. Han kan se skillnad på färger men endast ge namn på två. E. har svårt att förstå jämförelseord. E. har svårt att komma ihåg rim och ramsor. Vi har inte sett att E. kan leka med ord. När E. försöker berätta eller fråga något talar han stötvis. Om vi frågar något han inte förstår börjar han stöna och låser sig. E. är en lugn och hjälpsam kille, men leker bredvid. E. har börjat uttala att han ex vill leka med någon speciell. Fröken hjälper E. till lekkontakt men E. kan inte upprätthålla samspelet.

### Beskrivning av barnets svårigheter:

#### Pojke 5.4 år:

F. har svårt med alla övergångar och gemensamma aktiviteter samt rutiner. Han kan få aggressiva utbrott då han slåss, skriker och springer. F. behöver att en vuxen

hjälper honom att tolka och förklara alla sociala situationer. F. behöver mycket stöd och bekräftelse för att stärka sig själv, utvecklas och klara av sin dag på förskolan.

Beskrivning av barnets svårigheter:

Pojke 3.4 år:

E. behöver hjälp med språket och att ta kontakt med sina kompisar på ett bra sätt. Han puttar och slår andra barn när det är många runt om.

Beskrivning av barnets svårigheter:

Pojke 5 år:

V. är adopterad och har bott större delen av sitt liv på barnhem. Han hamnar ofta i konflikter då han har svårt med leksignaler, tex turtagning samt att stanna i aktiviteter. Han tar för sig både i situationer och när det gäller leksaker på ett sätt som skapar konflikter.

Beskrivning av barnets svårigheter:

Flicka 2.5 år:

Svårt att koncentrera sig. Lättdistraherad. Kan inte hindra sig från att putta, nypa och bita andra barn. Impulsstyrd.

Beskrivning av barnets svårigheter:

Pojke 5.10 år:

Socialt samspel och lek tillsammans med andra barn.

Beskrivning av barnets svårigheter:

Pojke 4.11 år:

Vi ser att T. har svårt att fokusera på en aktivitet. Vi upplever att T. hamnar i många konflikter med vuxna och barn. Vi ser att T. har svårt att komma in och delta i den fria samt den organiserade leken.