

I pjäs är det bestämt

En studie i grundskolans tidigare år om barns rolltagande i pjäs

Ylwa Andersson

Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga
ämnenas didaktik

Examensarbete 15 hp

Drama och tillämpad teater

Magisterprogram (60 hp)

Vårterminen 2019

Handledare: Eva Hallgren

English title: Childrens roletaking in drama



Stockholms
universitet

I pjäs är det bestämt

En studie i grundskolans tidigare år om barns rolltagande i pjäs

Ylwa Andersson

Sammanfattning

Studien syftade till att synliggöra barns uppfattningar om fenomenet rolltagande i pjäs. Barnen i studien var i ett sammanhang där manus, givna roller och repliker var utgångspunkten, med läraren som regissör. Läraren som ledde arbetet var i dialog med barnen kring repliker, handlingar och placering på scen men hade ringa ämnesspecifik dramakunskap vad gällde regi och föreställningsprocess. Forskningsfrågorna för studien var: Hur uppfattar barn att gå i roll i pjäs? Vilka faktorer, enligt barn, underlättar och försvårar rolltagandet i pjäs? Vilka strategier använder barn när de ska gå i roll i en pjäs?

Tidigare forskning visade vuxnas perspektiv på regi för barn, där *upplevelse*, *tilltro* till sitt inre uttryck, *samspel* i gruppen för avslappning och utbyte av varandras *impulser* på scen sågs som centralt. Barns rolltagande i pjäs krävde lekliknande förhållanden, där barnen kunde komma åt sin *inre motivation* och känna *självkontroll* i rolltagandeprocessen. Formen var bland annat *improvisation* där *intuitionen* i samspel med *kropp* och *intellekt* skapade förutsättningar åt barnet att komma till ett individuellt och äkta uttryck framför att barnet bara markerade handling och roll.

Studien byggde på en fenomenografisk metod och analysverktyg. Intervjuer gjordes med 39 barn, och samtalen fångade upp barnens uppfattningar om rolltagande i pjäs. Dessa transkriberades och analysen av materialet gjordes i ett första steg utifrån delar och deras inbördes relation till varandra. Kategorier detta gav utgjorde studiens utfallsrum. Kategorierna och deras relation till barnens process för rolltagande i pjäs samt en extern spegling, rolltagande i lek, hjälpte till att synliggöra barnens uppfattningar av fenomenet som helhet.

Studiens resultat visade att barnen använde strategierna identifiering AV, MED och SOM rollen. Attraktionskraften hos rollen var betydelsefull så som rolig eller omfattande, vilket skapade en *inre motivation* till att vilja ha rollen, i likhet med rollek. Närvarande i processen fanns prestation som en känsla av utmaning eller utsatthet. Vad gäller barnens rolltagande i pjäs, utkristalliserade sig en inbördes hierarkisk ordning. Den första nivån bestod av barn som, utifrån identifiering AV och MED rollen, valde att vara *sig själv* inför publik. Den andra nivån utgjordes av barn som försökte att identifiera sig SOM rollen, men valde att *visa* rollen inför publik. Den tredje nivå utgjordes av barn som identifierade sig SOM rollen och valde att *leva* rollen inför publik. De barn som identifierade sig SOM rollen använde strategierna *köra* – att på ett mer *fysiskt* och *intuitivt plan* leva rollen, *tänka* – att utifrån ett mer *intellektuellt plan* leva rollen, *känna* – att på ett mer *intuitivt plan* leva rollen.

För barn som hade förmåga att på egen hand förstå rollen och kunde omsätta det i kroppen fungerade pjäsarbete, med bestämt manus och en lärare utan fördjupad ämneskunskap, för att kunna *leva* rollen. För andra barn i studien blev dessa förutsättningar ett hinder för att kunna förstå och *leva* rollen.

Nyckelord

Drama, konstpedagogiskt perspektiv, föreställningsarbete, teater, grundskola, fenomenografi

Innehållsförteckning

Inledning	0
Bakgrund	1
Drama och traditioner i Sverige	1
Inre motivation för flow i ett som-om	2
En lyhörd dans	3
Intellektuellt, fysiskt och intuitivt	3
Känsla, tanke, handling för rolltagande i fiktion	4
Barns rolltagande i pjäs	5
Sammanfattning med sammankopplingar	7
Inre motivation, självkontroll och samspel i ett som-om	7
Tanke, handling, känsla för barns rolltagande i pjäs	7
Inlevelse och utlevelse	8
Pjäs och lek	8
Syfte	8
Frågeställningar	8
Metodavsnitt	9
Tillgång till fältet	9
Datainsamlingsmetod	10
Analysverktyg	11
Tillförlitlighet	11
Etik	12
Resultat	14
Förutsättningar för rolltagande i pjäs	14
Manus och öva	15
Relation till rollen	16
Attribut för rolltagandet	17
Prestation – relation till kamrater, lärare och publik	18
Inlevelse och utlevelse	19
Strategier för rolltagande i pjäs	21
Identifiering AV och MED rollen	21
Identifiering SOM rollen	23
En spegling genom rolltagande i lek	24
Rolltagande i lek i relation till pjäs	26
Barns rolltagande i pjäs – variationen utifrån en inbördes hierarkisk ordning	27
Slutdiskussion	29
Fenomenografisk ansats och metod	29
Intervjuerna	29

Speglingen i lek.....	30
Diskussion av resultat	30
Förutsättningar och strategier <i>inför</i> rolltagandet.....	31
Förutsättningar och strategier <i>i</i> rolltagandet	32
Barns rolltagande i pjäs – helhetsaspekten	34
Relevans och vidare forskning	36
Referenser	37

Inledning

Denna magisteruppsats tar sin utgångspunkt i fenomenet rolltagande i pjäs i ett sammanhang där grundskolebarn varit deltagare och deras lärare varit ledare i processen. Detta fenomen har i olika sammanhang intresserat mig. Mitt allra första minne ligger cirka fyrtio år tillbaka i tiden då jag som blyg ("göra rätt och inte sticka ut") nioåring fick huvudrollen i vår skolpjäs. Rollens karaktär var min motsats i hur jag var i skolan, den tog plats med både röst, kropp och i att tycka och tänka gentemot sin omgivning. Jag levde ut sidor hos mig själv i den fiktiva rollen jag inte brukade visa i skolan. Ett annat minne ligger trettio år tillbaka i tiden då jag som vikarie på en grundskola fick assistera grundskolläraren i pjäsarbete i en andraklass (8-9-åringar). Det var Snövit, läraren hade skrivit eget manus (ett avskalat, förenklat) som barnen följde och framställde på scen inför publik. Detta väckte tankar hos mig som jag burit med mig i mitt arbete med barn som förskollärare och senare dramapedagog. Dessa tankar har kretsat kring barns möjligheter att levandegöra en roll i vuxenledda och vuxenstyrda processer. Speciellt då den vuxna har liten eller ingen utbildning i ämnet drama eller teater. Hur ser barnens uppfattningar om det de erfar ut och hur ser deras strategier i detta arbete ut? Ytterligare ett sammanhang var då jag mötte blivande grundskollärare i deras utbildning. Vi arbetade praktiskt på golvet och i en av kurserna fokuserade jag, som en del av innehållet, på drama i relation till barns kunnande i lek vad gäller rolltagande i fiktion. Med utgångspunkt i barns rolltagande i dramasammanhang gjorde jag kopplingar till barns egen rollek. Jag talade med studenterna om barnens rollek med ett gemensamt "som-om" där det i fiktionen prövas och utforskas i "trygghet", "samförstånd", "ömsesidighet" och "turtagande" mellan de lekande (Knutsdotter Olofsson, 2017:44, 45). Kopplingar mellan drama och barns lek fanns hos förgrundsgestalter så som Winnifred Ward (Siks Brain, G. and Dunnington Brain, H., 1961:132), Elsa Olenius (1968:9), Peter Slade (1954:23) vilket syns präglade senare, nutida, resonemang om hur barn lekompetens har kunnat förvaltas i drama och pjäsarbete med barn (Aune 2013, Mjaaland Heggstad 2014, Rasmusson och Erberth 2016, Fopp 2013, Larsson 2017).

När jag i december 2017 fick ta del av en föreställning framförd av skolår 1 och 2, med grundskolläraren som regissör och byggd på ett färdigt manus som barnen framställde inför oss i publiken, fick jag en "flashback". Situationen gjorde mig nyfiken på hur dessa elever uppfattade att spela pjäs och att gå i roll i detta sammanhang. Vid ett annat tillfälle såg jag några av dessa barn tillsammans i en rollek på fritidsavdelningen. Händelsen spädde på mitt intresse vad gäller barns tankar om rolltagande i pjäs i relation till deras rolltagande i egen fantasilek. Under det efterföljande jullovet, läste jag David Fopps (2013) masteruppsats om personregi med barn och ungdomar. Där framkom betydelsen av barns leklust då de ska vara i en skapande process. I uppsatsen intervjuas vuxna som arrangerar och med barn arbetar fram en föreställning som visas upp. Vad som framkom var vuxnas uppfattningar om och erfarenheter av arbete med barn och ungdomar i drama- och teatersammanhang. Läsningen bekräftade mina tankar om att ett deltagarperspektiv kunde vara intressant. Intressant blev även relationen till lek i sammanhanget barn i pjäsarbete då även Fopp gjorde sådana kopplingar.

Bakgrund

Utifrån Sternudds (2000:49) fyra perspektiv i dramapedagogik befinner sig denna studie i det ”konstpedagogiska”, ett perspektiv där målet att utveckla individens kreativitet och ”konstnärliga uttrycksförmåga” med teaterföreställningen syns som den dominerande metoden. Att ha valt grundskolan som arena för denna studie behöver sin förklaring. Studien hade kunnat göras i ren drama-/teaterverksamhet, exempelvis inom ramen för kulturskola, med en lärare som har ämnesspecifik kunskap i drama/teater. Studien genomfördes i grundskola med den förutsättningen att läraren hade ringa ämnesspecifik kunskap så som begrepp, lösningar, metoder typiska för drama- och eller teaterpedagogik. Läraren var utbildad för att leda en verksamhet där uppdraget är reglerat av en läroplan i vilken det undersökta fenomenet, rolltagande i pjäs, är en bisak. Att använda drama eller teater blir något läraren godtyckligt väljer att använda som exempelvis redovisningsform av ett bearbetat ämnesområde. Skolverket (2017:13) har under rubriken övergripande mål och riktlinjer och underrubriken kunskaper en skrivning om estetiska uttrycksformer. ”Skolan har ansvar för att varje elev kan använda och ta del av olika uttrycksformer så som språk, bild, musik, drama och dans”... vidare ska eleven kunna ”använda kunskaper från”... de ”estetiska kunskapsområdena för vidare studier, i samhällsliv och vardagsliv”... samt att ”läraren ska ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel”. Utifrån Skolverkets (2017:222) beskrivning av undervisningen i svenska för grundskolans år 1–3, ”syfte och centralt innehåll”, är språket beskrivet som ett redskap för identitetsskapande. vidare för att ”uttrycka sina känslor och tankar samt förståelse för hur andra känner och tänker”. Där står att eleverna ska ”stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer”. I samband med att skönlitteratur och olika former av sakprosa omnämns står även ”annat estetisk berättande”, vilket av läraren kan tolkas som pjäsarbete. Det är ett begränsat underlag som skapar viss legitimitet åt läraren att välja pjäsarbete som form i undervisning i grundskolans skolår 1–3. I examensmål för grundlärarutbildningen vid Göteborgs universitet (2019) finns explicit uttryckt att studenten ska ”visa kännedom om praktiska och estetiska läroprocesser” precis som i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2017:6). I linje med läroplanen är skrivningen vag och svag vilket bekräftar tanken om att läraren från sin utbildning inte har med sig fördjupade ämneskunskaper i drama eller teater. På så sätt fanns det möjlighet att hålla ett samtal med barn utifrån deras uppfattningar om rolltagande i pjäs utan styrning av lärarens ämnesspecifika synsätt och ämnesspecifika begrepp. Vad ämnesspecifik kunskap i drama och teater i arbete med barn i grundskola kan vara går jag nu över till att beskriva.

Drama och traditioner i Sverige

För att rama in drama och teaterns plats i grundskolan ges här en kortfattad tillbakablick på dramaämnet framväxt i Sverige sedan början av 1900-talet. I ett historiskt perspektiv på dramaämnet i Sverige och Norden lyfts reformpedagoger fram som förgrundsgestalter (Hägglund, 2001, Rasmusson, 2000 och Sternudd, 2000). För över hundra år sedan stod reformpedagoger för en barnsyn som ville anpassa undervisningen till barnets förutsättningar och behov istället för en ”traditionell undervisning som gick ut på att anpassa eleverna till skolans strukturer” (Hägglund, 2001:126). Inom reformpedagogiken valde man att se människan som ”aktiv”, ”social”, ”kommunikativ”, ”praktisk”, ”konstnärlig”, ”skapande och med en vilja att erövra kunskap” (Sternudd 2000:52). Utifrån en ”demokratisk fostranspotential” har reformpedagogiken påverkat styrdokumenterna för grundskolan ända fram till idag (Sternudd, 2000:117). Så hur har de reformpedagogiska influenserna påverkat traditionen av pjäsarbete i skolan? Rasmusson (2000:81) omnämner Elsa Köhler (1879–1940) som, med inflytande av reformpedagogen Ellen Key (1849–1926), utformade metodik med dramatiseringar för undervisning. Ester Bohman (1879–1947) arbetade på flickskola där ”teaterarbete” och ”dramatiseringar” hade en central roll (Hägglund 2001:177). Flickorna skulle genom teaterarbetet ”personlighetsutvecklas”, få ”social fostran” och stötta i sin ”inläring” (2001:222). Så dramatiseringarna hade innehåll utifrån ett skolämne och arbetsprocessen tillsammans samt uppspelet skapade förutsättningar för de sociala och personlighetsutvecklande dimensionerna.

Sternudd gör inom det konstpedagogiska perspektivet kopplingar tillbaka till reformpedagogerna Winniefred Ward (1884–1975 i USA) och Elsa Olenius (1896–1984 i Sverige). Även dessa personer med bottenklang i att sätta barnet i centrum och att se till dess hela utveckling. Synsätt som kan härledas till bland andra Ellen Keys (1849–1926) och John Deweys (1859–1952) tankegångar. Sternudd (2000:53) lyfter ”creative dramatics-rörelsen” där ”det kroppsliga uttrycket i mimen”, ”improvisationen” och ”själva processen” var centralt för arbete inom ett konstpedagogiskt perspektiv. Olenius skapade i modersmålsundervisning (min anm. svenska) tydliga dramatiserande inslag med influenser från ”Creative Dramatics”, skapat av Ward. Olenius använde ”skapande dramatik” (Rasmusson 2000:21, Sternudd 2000:49, Olenius och Nicolaisen 1968:15) som ett viktigt steg inför att spela teater, som förberedelse inför elevernas pjäsarbete med uppspel för publik. Skapande dramatik syftar till att ”lösa upp hämningar”, ”aktivera barns fantasi” och ”väcka lusten att skapa” och främst att ”skapa balans och harmoni mellan själ och kropp” (Olenius och Nicolaisen, 1968:15). Med ett klimat av trygghet och gemenskap som utgångspunkt framhålls ”avslappning”, ”aktivering av fantasin” (improvisation) och ”koncentration” som de tre viktiga grundelementen i skapande dramatik (s. 16). Skapande dramatik har även inslag av ”mimisk gestaltning” (Sternudd 2000:57). Grete Nissen använde mimen som ett medel att ”frigöra deltagarnas fantasi” i en trygg miljö med kroppens ”anspänning” och ”avspänning” i centrum inför vidare arbete med dramatisering och pjäsarbete (Nissen, 1970:9ff, Rasmusson, 2000:91 samt Sternudd, 2000:52). I arbetet ”skärps koncentrationen”, utvecklas ”identifikationsförmågan”, främjas ”förmåga till kontakt och samarbete”, tränas ”rytmsinnet” och ”kultiveras det estetiska sinnet” (Nissen, 1970:10). Ett icke-dömande ledarskap, mimens enkelhet, ett individuellt och personligt uttryck utan konkurrenssituation framhålls som viktiga kvaliteter i arbetsprocessen (Nissen, 1970:16).

I teaterprocessen ska barnen få uppleva ett resultat av sitt gemensamma arbete och få ett möte med en publik med sin skapelse. För att skapa en trygg situation är publiken i första hand andra barn och sådana personer som tillhör den närmsta kretsen (Olenius Nicolaisen, 1968:7). Olenius och Nicolaisen (1968:9) beskriver syftet med barnteater för rolltagande barn som att ”krypa ur sitt eget skinn”, ”lämna sig själv” och vara någon annan ”för att finna sig själv”. Författarna pekar på barn rollek som något att använda sig av i teatersammanhang, ett rolltagande i fiktion som vi människor alla erfärit och kan förväntas ha kompetens i för att använda sig av i teatersammanhang. Teaterarbete med barn syftar till en kombination av ”estetisk uppfostran” och ”frigörelse av uttrycksmedlen” (1968:14).

Inre motivation för flow i ett som-om

Att skriva om lek utifrån en del av de idag existerande teorier var långt mer flerdimensionellt än vad jag kunnat föreställa mig. Jag har låtit läsandet hålla sig till utvalda teorier om lek och sådant som skapar kontaktytor med drama- och teaterarbete med barn. Med inspiration av Levy (1978) pekar Lillemyr (2013:37) på fyra dimensioner för förståelse av barns lek: ”en inre motivation”, ”verkligheten sätts åt sidan”, ”barnet har självkontroll” och samspel med ”kommunikation på flera plan”. Winter Lindqvist (2016) pekar utifrån Schonsboe (1993) på ”tre sfärer” utgörande barnens samspelsutrymme i fantasilek: ”fiktions-, regi och realsfären”. De fyra dimensionerna och de tre sfärerna kan dels ses som förutsättningar för lek och något de lekande barnen behöver vara överens om, förhandla kring för att lek ska uppstå. Dels kan dimensionerna och sfärerna ses som förmågor ett barn erövrar i och genom lek. Oavsett ger de oss vuxna ledtrådar till hur och när barns lek kan uppstå.

Utifrån Erikson (1902-1994) pekar Lillemyr (2013:137) på leken som en ”skapande process”, med nära samband till estetiska aktiviteter, samt dess funktion för ”identitetsutveckling”. I en samhällskritisk teori utifrån Leontjev ses barnets ”inre motivation” som drivkraft och leken betraktas som en ”socialisationsfaktor” (Lillemyr, 2013:146). Lillemyr använder Rasmusson (1988) för kopplingar till ”Maslows peak experiences – ögonblick där du glömmer både sig själv, tid och rum”. Csikszentmihalyis (Lillemyr, 2013) beskrivning av detta inre motiverade tillstånd tas upp som ”flöde” (min anm. flow) i leken. Utifrån socialantropologiska synsätt av teoretikerna Mead (1863-1931), Bateson, Garvey och Schwartzman framställs leken som ”spontan”, med frånvaro av ”målmedel-tänkande” och innehållande ”enkla former av perspektivtagande”. Allt detta leder enligt Mead till ”självutveckling” för barnet (2013:158). Utifrån kognitiv och sociokulturell teori av Piaget (1895-

1980) och Vygotskij (1896-1935) framträder att upplevelsen är central, en växelverkan mellan tidigare erfarenheter och skapande av nytt i ett "som om". Vidare framhåller Vygotskij glädjen i lek och att barnet naturligt är i sin "proximala utvecklingszon" i lek (Lillemyr, 2013:119). Då en proximal utvecklingszon kan ses som området där det finns möjlighet för barnets utveckling vidare och att detta enligt Vygotskij (Lillemyr, 2013) sker i samspel med barnets omgivning ser Vygotskij leken som en sådan arena. Att vara i sin proximala utvecklingszon kopplar jag till Winter Lindqvist (2016) och att agerande i fantasilek erbjuder en "verklig identitet" och "symbolisk identitet". Det dubbla agerandet skapar barnets erfarenheter med möjligheten att höja sig över sig själv och sin egen förmåga, genom att i samspel med kamrater i fiktionen gå bortom sin verkliga identitet i handling. Det dubbla agerandet kan då sägas skapa nya erfarenheter åt barnet att använda sig av i livet.

En lyhörd dans

Steinsholt (1998, 2012) beskriver utifrån Buytendijks, Gadamers, Huizingas och Schillers teorier leken som att den "har ett liv, en mening, en essens eller själ som är dess egen, och har sitt ursprung i deltagarnas engagemang och fascination i de projekt de är invända i". De lekande individerna beskrivs som att de "sugs upp i en dans av ömsesidig lyhördhet med ett alldeles eget rörelsemönster", detta rörelsemönster utgör själva "lekens subjekt" (Steinsholt 2012:3).

Det handlar om en spontan rörelse hit och dit som hela tiden förnyar sig själv utan att ha ett bestämt mål som intention. Leken konstitueras genom att en sådan rörelse äger rum. I lekens rörelser finns det nämligen något som är helt avgörande för allt levande – lekens rörelser bara händer, de uppstår mitt emellan de lekandes samspel med varandra (Steinsholt 2012:4).

Steinsholt (Lillemyr 2013:172) beskriver leken som "ett varande" där leken "leker barnet". Barnet är helt frivilligt i lekens grepp för upplevelsen i ett skeende det i nuet själv är med och skapar. Den fiktiva världen i ett "här och nu" blir som verklig för de lekande (Lillemyr 2013:173). Barnen kan sägas vara i "ett frirum" vilket Steinsholt (Lillemyr 2013:171) kopplar till "fysiska och moraliska aspekter". Frihet på det sätt att de lekande kan leva sig in i en roll och i skydd av den tillåta sig leva ut sådant de inte gör i verkliga livet. I rolltagandet i lek utvecklar barnet "självförståelse och identitet" - barnet "förlorar sig själv i leken", och därigenom "finner sig själv" (Steinsholt 1998:143, 145). Barnet kan sägas få syn på sig själv genom speglingen i rollen och dess handlingar. Lillemyr (2013:173) avslutar kopplingarna till Steinsholt och filosofiska perspektiv på lek med följande:

Barnen är medvetna att leken är något speciellt för dem, den engagerar dem och ger dem rika möjligheter att leva ut. Lek är spännande, lockande och rolig.

Steinsholts filosofiskt uppbyggda beskrivningar av barns lek väcker lekminnen från barndomen till liv. Kompetens som behöver finnas där för att leken ska leva och hållas vid liv mellan de lekande. Barn övar upp kompetensen genom att just leka. Det går även att göra kopplingar till företeelser i vuxenlivet. Det finns för vuxna kurser i improvisationsteater med ögonblick då improvisatörerna är i lektillstånd. Du är där med dig själv och din motspelare, du förlorar dig själv i improvisationen, det känns fullkomligt verkligt, du lever ut, det bara händer. Något uppstår mellan improvisatörerna i samspel, de "sugs upp i en dans av ömsesidig lyhördhet" som "antar ett unikt rörelsemönster" (Steinsholt, 2012). Visst möter vi i improvisation varandra, vår roll och i det mötet möter vi i någon form oss själva. Något regissören vill komma åt för att få pjäsen och rollerna barnen har i pjäs levandegjorda. Jag väljer att lyfta perspektiv på improvisation under nästa rubrik då improvisation finns omnämnt i arbete med barn i creative dramatics och skapande dramatik samt att jag som vuxen improvisatör uppfattat likheter mellan kompetens i improvisation och lek.

Intellektuellt, fysiskt och intuitivt

I mitt sökande efter beskrivningar av improvisation fann jag hos Spolin (1963/1999) beskrivningar av arbete med vuxna skådespelare och improvisation. Improvisation finns delvis beskrivet av Aune

(2013) Fopp (2013), Mjaaland Heggstad (2014), Larsson (2017), Rasmusson och Erberth (2016) och Sternudd (2000) om föreställningsarbete med barn och ungdomar samtliga med hänvisningar till Viola Spolin (1906–1994). Utifrån Spolin (1963/1999) lyfts nedan improvisationens grundpelare för att synliggöra syftet med improvisation i drama/teatersammanhang.

Spolin (1963/1999:3) beskriver inledningsvis att vi människor lär genom erfarenhet, ”experience”, och genom att vi upplever, ”experiencing”. Fortsättningsvis använder jag mina översättningsord. I detta sammanhang är Spolin inne på betydelsen av att som improvisatör öppna upp sina sinnen i vardagen för att därigenom bli varse upplevelsen. Vidare säger resonemanget att agerande i improvisation är något som alla kan lära sig genom att erfara genom upplevelse och medverka på alla plan så som ”intellektuellt”, ”fysiskt” och ”intuitivt” (min översättning). Spolin använder här andra termer men de står för tanke, handling och känsla som även kommer att nämna i samband med Vygotskij (1995) och Stanislavskij (2014) under nästa rubrik. Spolin beskriver dem som verktyg i samklang med varandra men kommer in på det intuitivas viktiga roll i att komma åt det spontana infallet, uttrycket och därigenom sin kreativitet. Ett prövande och utforskande arbetssätt kräver mod av individen att våga släppa taget och Spolin (1963/1999:4) ger läsaren sju aspekter på arbete med ”spontanitet” i teatersammanhang. Jag väljer att mer eller mindre resonera kring aspekterna för att synliggöra dess relation till improvisation i pjäsarbete och i förlängningen barns rolltagande i detta sammanhang.

Den första aspekten Spolin nämner är ”games” (1963/1999:4), en form för att plocka fram centrala och viktiga aspekter i improvisation. I formen övar improvisatörerna i att släppa kontroll, fånga och bejaka impulser hos sig själv och de andra improvisatörerna. ”Approval/disapproval” (s. 6) beskriver i mångt och mycket relationen mellan regissören och improvisatörerna. I teatersammanhang finns en förväntan på att regissören ska berömma, bedöma, döma och Spolin pekar här på att avsaknaden av en sådan slags uppmärksamhet kan verka befriande för alla inblandade. Vidare beskrivs en mer jämlik relation med regissören som guide och den som hjälper individen att våga pröva sig och som lockar fram ”spontanitet” och individens ”inre impulser” utan risk för att bli bedömd utifrån rätt och fel, bättre och sämre. Därefter lyfts ”group expression” (s. 9) och gruppens betydelse för improvisatörernas möjligheter att få och vilja pröva sig tillsammans med de andra. I sammanhanget omnämns tävling och jämförelse som något destruktivt och istället beskrivs ett tillåtande klimat där individens och gruppens prövande ges utrymme och kraft. Spolin (s. 12) visar att processen är i centrum för att styra gruppen åt att släppa fokus på ett lyckat slutresultat. ”The audience” (s. 13) och publikens roll tas upp som viktig på så sätt att de skapar mening för improvisatörerna. De omnämns som gäster och medaktörer med vilka en erfarenhet delas. När Spolin (s. 14) tar upp ”theater techniques” beskrivs de som byggda ur ett prövande av verklig erfarenhet på golvet. Beskrivningen pekar mot ett intuitivt prövande, sökande för att finna eller hellre skapa teatertekniker(-na) ur detta. Spolin (s. 15) skriver: ”freeing the student for the flowing, endless pattern of stage behavior.” Detta blir till en del av kärnan i improvisationsteater, individens möjlighet att skapa något av den rikedom den själv (ihop med andra) hittar i processen. Det Spolin benämner som ”carrying the learning process into daily life” (s. 15) blir till en uppmaning att använda sig av sina sinnen för att varsebli livet på ett sätt som vidgar upplevelsen av exempelvis vardagen och det som befinner sig där. På detta sätt kan det rikare sättet att uppleva vardagen och dess företeelser återföras i prövandet på scenen i improviserad form. Du uppfattar både dig själv och det som omger dig på ett för improvisationssammanhang gynnsamt sätt och kan därigenom bli den intuitiva och spontana improvisatören som Spolin talar om. Den avslutande aspekten av dessa sju är ”physicalization” (s. 16) som avser betydelsen av att material som presenteras för och används av improvisatören sker på en fysisk och icke-verbal nivå. Meningen är att det ska bli konkret och greppbart för improvisatören och i sin tur för publiken. Improvisatören behöver kroppsligen gestalta inte bara en roll och händelseförloppet utan också den fysiska miljön och dess innehåll för att själv tro på det och för att få publiken dithän.

Känsla, tanke, handling för rolltagande i fiktion

För att synliggöra hur vi kan förstå barns rolltagande i pjäs på fler sätt valde jag att ta vägen om professionellt skådespeleri. Konstantin Stanislavskij (1863–1938) är inom teater och skådespeleri en förgrundsgestalt och författare till ”En skådespelarens arbete med sig själv” (2014). Valet att begränsa

mig till endast en av flera förgrundsgestalter inom skådespeleri har sin botten i en avgränsning och att de två begrepp jag fann hos Stanislavskij, "voobrazenie" och "perezhivanie", såg ut att överensstämma med vad barnen av läraren förväntades uppnå i pjäsarbetet. Stanislavskij (2014:63 och 69) använder i konstnärliga sammanhang begreppet "voobrazenie" som i översättning till svenska blir inbillningsförmåga, fantasi eller föreställningsförmåga. Fortsättningsvis använder jag företrädesvis föreställningsförmåga och i viss mån fantasi för detta begrepp. Användandet av föreställningsförmågan beskriver en skådespelares behov av tekniker att leva rollen, göra den "äkta" och "trovärdig" och kunna göra aktiva val vad gäller karaktärens handlingar som blir "motiverade", "logiska" och "ändamålsenliga" (Stanislavskij, 2014). I sammanhanget används åt skådespelaren frågeställningen; "Om... hur hade jag som karaktären handlat då?" (2014:75). Stanislavskij (2014:237) använder sig även av begreppet "perezhivanie", översatt till "emotionella minnen", vilket i teatersammanhang beskrivs som skådespelarens förmåga att hitta sina emotionella kopplingar till karaktärens handling. Dessa emotionella kopplingar hjälper skådespelaren att hitta inlevelse och äkthet och att kunna bibehålla det för att "återupprepa det kväll efter kväll inför publik" (Stanislavskij 2014). Även Vygotskij (1995:81) har skrivit om "föreställningsförmåga" (voobrazenie) och om "emotionella samband" (perezhivanie). Vygotskij (1995:17) ger förklaringar av relationen mellan "fantasi och verklighet" så som att fantasi tar sin utgångspunkt i människans egna erfarenheter. Det kan vara egna erfarenheter i kombination med lånad erfarenhet, exempelvis någon annans erfarenhet. Dessa erfarenheter blir utgångspunkt för fantasin hos människan som genom sin föreställningsförmåga kan skapa nya erfarenheter. I detta sammanhang omnämns även "emotionella samband" (Smagorinsky, 2011:336). Om jag förenklar resonemanget hos Vygotskij (1995:23) för detta begrepp så är det att människan på ett inre plan upplever, associerar och genom detta "inre uttryck" finner ett "yttre uttryck". Vidare beskriver Vygotskij (1995:26) att "såväl känslan som tanken styr människans skapande" och i sitt resonemang om "teatralt skapande" och "dramatisering" i skolåldern (1995:81) utpekade nödvändigheten av att barnen själva skapat så mycket som möjligt i processen. Det handlar om att den utövande ska ha chans att finna sin inre logik och kunna vara naturlig eller äkta i sitt uttryck, i sina handlingar så att det för individen hänger ihop och så att det för individen kunnat skapas samband. Även Sternudd (2000:60) tar upp perspektiv på detta med "konstnärligt uttryck" och väljer att använda Ross (1978,1984) och Witkin (1974) i detta sammanhang:

människan uppnår estetisk och känslomässig kunskap genom att undersöka det känslomässiga inre i relation till den estetiska formen. Utifrån den estetiska form som skapas med utgångspunkt från en inledande impuls sker en distansering och reflexion kring den estetiska formens uttryck, som därefter sätts i relation till det känslomässiga inre. Denna process fortsätter tills den första impulsen fått en hållbar form.

Kan då barn uppfatta att ett vuxet initierat pjäsarbete har med fantasilek, rollek att göra? Jag ser likheter i vad som beskrivs om lek och det som beskrivs om improvisation samt resonemanget om att finna sina emotionella kopplingar till det en i handling gör i rolltagande i pjäs. Jag går nu över till att se vad tidigare forskning om barns rolltagande i föreställningsarbete synliggjort i detta sammanhang.

Barns rolltagande i pjäs

Sökningar efter tidigare forskning om barns rolltagande i pjäs har gjorts i bibliotekstjänsts supersök på Göteborgs och Stockholms universitet. Sökord som använts är primary/elementary school, drama, eller theater/theatre. Då detta gav ett brett spektrum av texter gjordes sökningar på primary/elementary school formal drama eller theater/theatre och role. Därefter gjordes sökning på endast drama och theater/theatre. Samtliga sökningar gav träffar på texter skrivna i dåtid samt ett fåtal skrivna på 2000-talet, vilka var texter skrivna av Christina Chaib om ungdomsteater med fokus på deltagarnas erfarenheter. Chaib (1991, 1993 och 1996) undersöker utifrån ungdomarnas svar ett nytt perspektiv med verksamheten, vad det ger dem. Liknande nytt perspektiv med barn och ungdomsteater fann jag hos Aune (2013), vad gäller drama och teater i skolen hos Mjaaland Heggstad, A Eriksson och Rasmussen (2013) samt hos Berggraf Sæbø; A Eriksson och Allern (2017). Vad eleverna får ut av att arbeta i drama och teaterprocesser är intressant men det är inte vad som primärt har undersökts i denna

studie av barns rolltagande i pjäs. Som komplement till ovan beskrivna sökningar har kurslitteratur i det egna magisterprogrammet används och referenslitteratur jag funnit användbar i detta material.

Det fanns i masteruppsats av Fopp (2013) och Larsson (2017) beskrivningar av regiarbete med barn och ungdomar. Larsson hade sitt fokus specifikt på ”dramapedagogen som regissör” och av den anledningen används Larsson (2017) i begränsad utsträckning då fokus i denna studie är deltagarnas rolltagande. Delar av Fopps (2013) resultat beskriver hur möten med barn iscensätts i teatersammanhang och vilka verktyg som används för att komma åt individens inlevelse i pjäs och roll. Fopps vuxenperspektiv på rolltagande i pjäs får utgöra forskningsinramningen, av fenomenet rolltagande i pjäs, med kopplingar till forskning av Larsson (2017) och Aune (2013) som hade annat fokus i sina studier.

Med respekt för barnet som individ pekar Larsson (2017:44) på en regissör som är sensibel för vad varje barn vill, kan och mäktar med vad gäller personregi. Med utgångspunkt i respekt för individen unicitet lyfter Fopp (2013:31) allas ”delaktighet”, ”samspel” och ”tilltro” i gruppen upp som bärande faktorer i skapandeprocessen. Det framgår att den som regisserar yngre barn (under 12 år) är beroende av barns leklust då de ska vara i en skapande process tillsammans. När barnet spelar en roll ska det genom upplevelse få känslan av att ”jag är en del i detta” och genom agerande få känslan av att ”jag kan påverka” (Fopp, 2013:40). Författaren hävdar att detta sker då regissören i teatersammanhang försätter barnet i en leksituation. Även Larsson (2017:31) är inne på barns lust som centralt i regiarbetet och omnämner arbetet med barnen som en ”lekande teater” (s. 38). Lek som en grundläggande princip och utgångspunkt för kreativitet skriver även Aune (2013:93) om. Aune (2013:94) sammanför lek, skratt och skapande verksamhet där det ”spontana i lek” och skratt ska skapa en ”avslappnad stämning” och vara ett verktyg in i kreativitet och skapande. Så när Fopp (2013:56) beskriver ett klimat av ”icke-prestation” som viktigt för att barnen ska våga leva ut kan lekens spontanitet och naivitet används som ett av regissörens verktyg.

Regissörerna i Fopps studie använder improvisation och stolpmanus med yngre barnen (under 12 år) och med de äldre även skrivet manus. Hos Larsson (2017:34) är valet av manusform något som varierar i grupperna och avgörs av dramapedagogen efter lyssnande till barnens önskemål.

Hos Fopp (2013:34) framträder fyra olika regiansatser: ”upplevelsebaserad”, ”tilltros-”, ”impulsbaserad” och ”förmedlingsbaserad”. Genom en ”upplevelsebaserad ansats” ska barnet försättas helhjärtat i en fiktiv situation. Här använder sig regissörerna av olika medel så som berättande, ljud, musik, improvisation. Dessa medel används för att levandegöra platsen åt barnen, händelseförloppet, relationerna i aktuell scen. Regissörerna säger att barnen med detta arbetssätt blir hjälpta av att ”försättas i” mer än att ”krävas på” inlevelse. En ”tilltros-ansats” handlar om att hjälpa barnet lita på och komma till sin ”inre kärna” vad gäller exempelvis tolkning av sin roll och uttryck i roll. En ”impulsbaserad ansats” används som hjälp att komma till ett för barnen sceniskt möte genom ”impulser från rummet, i eller av ”situationen, varandra” och utifrån ”rollfigurens egen vilja”. Barnet hjälps även till att göra det den i roll säger och gör på scen ”intellektuellt och kroppsligt begripligt” i en ”förmedlings-baserad ansats” (Fopp, 2013:34). Det kan enligt Fopp (2013:43) handla om att sätta ord på rollkaraktärens vilja eller motiv till varför den gör och säger saker i pjäsen.

Utifrån Houseman och även Cohen beskriver Fopp (2013:40) hur regissören arbetar för att skapa ett sammanhang där barnet i sitt agerande har tillgång till sina yttre och inre impulser samtidigt som det är i kontakt med rollfigurens värld. Detta kallar de intervjuade regissörerna för ”liv”, att ”bli levande”. (s. 40). Man vill att barnen verkligen försätter sig i situationen och går in i handling för att komma ifrån att de mer bara markerar handling och roll (s. 37). Här skapar författaren ett resonemang om avslappning som central i arbetet, och att genom starka impulser utifrån och en kontakt inåt (hur skulle det kännas på riktigt) försöka få barnen att bara ”göra” (min anm. ”leva”) istället för att visa upp. I detta sammanhang ser jag kopplingar till Vygotskijs (1995) och Stanislavskijs (2014) emotionella samband hos människan i vardagen och skådespelaren i konstnärligt arbete.

Sammanfattning med sammankopplingar

Teaterverksamhet med barn utifrån ett dramapedagogiskt arbetssätt har processen i centrum för att mana fram barnens kreativitet och självständighet (Sternudd, 2000). Syftet med att använda metoder så som dramatisering i undervisningen, skapande dramatik, mim, improvisation i närhet till lekens villkor i arbete med barn är att göra dem fria, otvungna, intresserade och aktiva och gynna barnens personliga växt. I relation till barns rolltagande ska barnet få förutsättningar att gå in i och bli rollen genom sin väckta kreativitet, att i improvisatoriska former pröva olika idéer om vem rollen är och hur den kan handla och vara i pjäsen. Barnet ska med stöttning själv hitta och förstå rollen. Lekkompetens omnämns som en faktor att använda sig av i drama och teatersammanhang. Så vad är det då i denna lekkompetens som kan användas i pjäsarbete med barn?

Inre motivation, självkontroll och samspel i ett som-om

I lek är barnets ”inre motivation” och ”självkontroll” en förutsättning (Lillemyr 2013). Vill barnet inte eller hamnar i en situation utan kopplingar till sin inre logik så sker förhandlingar mellan barnen och strandar de så dör leken. Lek sker i ett ”som-om” och kräver *samspel* vilket innebär ömsesidighet och lyhördhet och en ”kommunikation på flera plan” (Levy i Lillemyr 2013, Steinsholt 1998). Barnen klarar av att parallellt hålla igång fiktionen, förhandlingar om leken och verklighetens ramverk i lek. Steinsholts (1998) pekar på att barnens kompetens behöver finnas där för att leken ska leva och hållas vid liv mellan de lekande samt att kompetensen övas upp genom att just leka. Det är bland annat *en inre motivation* och *barnets självkontroll* i ett *som-om* Fopp (2013) syftar på i att försätta barn i ”lektillstånd” i teatersammanhang. Med den sammankopplingen konstaterad går jag vidare till kopplingar mellan improvisation och rolltagande i pjäs.

Tanke, handling, känsla för barns rolltagande i pjäs

Improvisationens betydelse för rolltagande i fiktion lyfts av bland andra Sternudd (2000), Rasmusson (2000) och Fopp (2013). Kopplingar mellan Fopps fyra ansatser för personregi med barn och unga går att göra till sådant Spolin (1963/1999), Vygotskij (1995) och Stanislavskij (2014) beskriver som betydelsefullt, för att skådespelaren ska bli kreativ och levande eller äkta på scen. Spolin pekar på upplevelsen som utgångspunkt för att kunna arbeta med öppna sinnen i improvisation. En av regiansatserna hos Fopp är att arbeta upplevelsebaserat med barnen för att försätta dem i fiktion genom sinnena. Båda är ute efter att genom sinnenas intryck försätta deltagarna i upplevelse för vidare arbete.

Kopplingar kan göras mellan ”tilltrobaserad ansats” (Fopp, 2013) och ”emotionella samband” (Vygotskij, 1995, Stanislavskij, 2014) i lek och skådespeleri. Ansatsen tilltro och ”emotionella samband” handlar om att erfandet i livet tas in i rolltagande på scen för att skapa äkta inre impulser för rolltagandet. Det går även att se liknande resonemang hos Spolin (1963/1999) i att arbeta på ett ”intellektuellt, fysiskt och intuitivt plan”. Dessa tre i kombination utgör ett samspel mellan det kognitiva (tanke), kroppens prövande (handling) och de inre impulserna (känsla) som ger förutsättningar till att vara kreativ och äkta i sitt rolltagande. Att arbeta i en ensemble med andra rolltagare ger förutsättningar att även ta och få impulser av varandra, av situationen och i rummet. Att arbeta utifrån sina ”inre impulser” (Spolin, 1963/1999) samt att använda impulser utifrån har med Fopps (2013) ”impulsbaserad ansats” att göra, och är när regissören stöttar barnet att i handling eller genom en intuitiv känsla eller impuls hittar vidare i sitt rolltagande på scen. Då barnet inte hittar sådana impulser i mötet med omgivningen kan regissören låta arbetet ske på ett mer ”intellektuellt plan” (Spolin, 1963/1999) och detta benämner Fopp (2013) som ”förmedlingsbaserad ansats”. Jag övergår nu till individens arbete med regissör och andra rolltagare på scen utifrån att tillsammans skapa ett gruppklimat.

För att få individen att använda sina impulser i samspel med de andra och i relation till rummet, tar Fopp och Spolin upp vikten av att bygga ett gynnsamt gruppklimat. Hos Fopp (2013), Spolin (1963/1999) och Stanislavskij (2014) är regissören i dialog med rolltagarna för att stärka dem i sin tro på sitt ”inre uttryck”, för att därigenom skapa ett ”yttre uttryck” (Vygotskij 1995). Spolin rekommenderar starkt att i arbetet tona ner värderingar i arbetsprocessen då dessa verkar hämmande på kreativiteten. De två begreppen ”inre uttryck” och ”yttre uttryck” (Vygotskij, 1995) har hos Spolin,

Stanislavskij och Fopp beskrivits som inlevelse. Inlevelse har hos dem fått stå för det som förväntas uppstå hos individen samt det som ska ut till publiken. Jag väljer fortsättningsvis att använda två olika begrepp för denna process: *inlevelse* och *utlevelse*. Dessa båda beskrivs nedan.

Inlevelse och utlevelse

Utifrån fenomenet rolltagande i pjäs går det att förstå att den som ska leva sig in i en roll, ett skeende, ett händelseförlopp behöver finna sina inre bilder och sina emotionella och tankemässiga associationer för inlevelse. Vad gäller inlevelse i lek är den till för de lekande i samspel med varandra (Lillemyr, 2013) och där behöver inlevelsen inte gå ut till en publik. Stanislavskij (2014) är inne på betydelsen av att inlevelsen är äkta för att kunna nå ”ut till publiken kväll efter kväll”. För att markera steget från ett ”inre uttryck” till ett ”yttre uttryck” har jag valt att föra in begreppet *utlevelse*. Utlevelsen syftar till att skapa en upplevelse för andra – så som kamrater i lek samt medspelare och publik i pjäs. I och med begreppen inlevelse och utlevelse har jag möjlighet synliggöra barnens eventuella medvetenhet om att uttrycket ska komma en publik till del, vilket de inte har vana vid från leken.

Pjäsa och lek

I uppsatsens inledning nämns en iakttagelse om skillnad mellan barn rollek och barnens rolltagande i pjäs. Leken har återkommit, hos bland andra Fopp (2013), Rasmusson och Erberth (2016) Olenius och Nicolaisen (1968) och Sternudd (2000), som ett svar på en kompetens barnen har att använda sig av i pjäsarbete. Hur ser barns erfارande ut i en process där manus och repliker är utgångspunkt för rolltagande i pjäs, framför improvisation och lekliknande förhållanden? Vad uppfattar barnen, hur förstår de rolltagande i pjäs i den kontext de befinner sig? Jag går nu över till att beskriva syfte och frågeställningar för studien.

Syfte

Studien gjordes för att synliggöra barns (6,5 till 9,5 år) uppfattningar om fenomenet rolltagande i pjäs. Barnen erfor rolltagande i ett sammanhang där manus, givna roller och repliker var utgångspunkten och med sin lärare som regissör. Läraren som ledde arbetet var i verbal dialog med barnen kring repliker, handlingar och placering på scen och hade ringa ämnesspecifik dramakunskap vad gäller regi och föreställningsprocess. Skulle då barnens svar tydligt ses präglas av denna kontext, skulle deras uppfattning om rolltagande i pjäs präglas av det och i så fall hur? Utifrån denna kontext var det intressant att få ta del av barnens egna uppfattningar om rolltagande i pjäs, vad och hur de uppfattade fenomenet.

Frågeställningar

- Hur uppfattar barn att gå i roll i pjäs?
- Vilka faktorer, enligt barn, underlättar och försvårar rolltagandet i pjäs?
- Vilka strategier använder barn för att gå i roll i en pjäs?

Metodavsnitt

Jag har i denna studie valt att ha en fenomenografisk ansats. Valet har gjorts utifrån att inom fenomenografin är människans sätt att erfara saker i centrum och variationen av sätt att erfara. Marton och Booth (1997/2000) beskriver att det är de ”kvalitativa skillnaderna i erfandet” av det utvalda objektet som är av intresse för studier inom fenomenografin.

Inom fenomenografin fokuseras på relationen mellan helhet och delar samt objektets varande som sig självt och i utskiljning bland andra objekt. De begrepp Marton och Booth (1997/2000:118) använder för att synliggöra erfandet hos människan i en fenomenografisk studie är ”referentiell aspekt”. Denna aspekt pekar mot ”helhets- och meningsskapande” dimensioner av fenomenet. Författarnas andra begrepp är ”strukturell aspekt” som då syftar på *delarna* som utgör helheten. Den strukturella aspekten av fenomenet handlar om att synliggöra delarna och skapa förståelse för hur de är relaterade till varandra på olika sätt. Utifrån detta går man tillbaka till helheten och använder delarna för att förstå, i mitt fall barnens, meningsskapande i relation till fenomenet i sin helhet. Aspekter på helhet och delar återkommer jag till under analysverktyg.

Vidare beskriver Marton och Booth (1997/2000:118) att det även finns en ”intern” och ”extern horisont” för att förstå det tänkta objektet. Horisonterna är till för att beskriva och urskilja objektet som sig självt samt urskilja dess konturer i relation till annat i dess omgivning, som en spegling. Då jag sett skillnad på barns rolltagande i pjäs och i lek (se inledning) och återkommande mötte kopplingar till barns rollek i den historiska förankringen till drama och teater i skolan samt i tidigare forskning, lät jag även barnen få ge sin syn på rolltagande i lek. Leken fick utgöra speglingen, en ”extern horisont”, av rolltagande i pjäs. Även speglingen återkommer jag till under analysverktyg.

Fenomenografin hör enligt Marton och Booth (1997/2000:146) hemma inom ramen för ”lärande och förståelse i en pedagogisk miljö” och man beskriver ett ”variationsteoretiskt perspektiv” i dessa sammanhang. Teorin bygger på tanken att människan endast kan agera i relation till världen så som man erfår den. Pramling Samuelsson (1994) har använt samma ”variationsteoretiska” utgångspunkt i sina studier med barn i förskola och förskoleklass. Genom arbetet har en ”utvecklingspedagogisk metod” (s.19) i arbete med barn skapats. Vad både Marton och Booth och Pramling Samuelsson gjort med sina resultat är att använda dem i syfte att hjälpa deltagarna att få syn på sitt eget lärande och stötta dem att utveckla strategier för vidare lärande, vilket även skett i samarbete med berörda pedagoger. I relation till deras fokus på barns lärande och främst i relation till att deras studier inkluderade lärarna skilde sig min studie ut sig. I denna studie fokuserade jag enbart på att synliggöra deltagarperspektivet av rolltagande i pjäs. Det innebar att barnen utifrån sitt erfande av rolltagande i pjäs fått bjuda mig sina uppfattningar om fenomenet. Jag var ute efter en ögonblicksbild av barns kvalitativt varierade uppfattningar om sitt erfande av rolltagande i pjäs (Kroksmark, 2007), vilket jag återkommer till i beskrivningen av tillförlitlighet.

Tillgång till fältet

För att kunna undersöka barns rolltagande i pjäs behövde jag få tillgång till ett sådant arbete på en grundskola med barn i lågstadieåldern och läraren som regissör. Jag hade en redan etablerad kontakt där jag var känd för barn och lärare. De skulle däremot inte spela upp någon pjäs under innevarande termin så jag sökte vidare och fick kontakt med en förskollärare jag känner sedan tidigare. Där stämde mina förväntningar på pjäsarbete med uppspel mot slutet av terminen.

Min erfarenhet av att intervjua barn ligger långt tillbaka i tiden så ett behov fanns av att pröva mina frågor på barn för eventuella korrigeringar. Jag gick tillbaka till den första kontakten för en pilotstudie med dem utifrån den pjäs de arbetat med under föregående termin. Efter samtycke till intervju av föräldrar och barn genomfördes pilotstudien med 17 barn i gruppintervjuer om tre till fem barn. Jag ville ha dem i grupp för inspiration av varandra då samtalsämnet kan uppfattas som främmande för dem. Barnen fick se en filmad scen från förra terminens pjäs de deltog i som utgångspunkt för samtalet. Detta skedde under en ny repetitionsperiod för barnen där ingen uttalad pjäs visades utan en blandning av sång och textuppläsning inför publik. Intervjuerna hölls en vecka före uppspel och de varade mellan 20 till 45 minuter. Jag fick provat mina frågor och min utrustning för inspelning av intervjun. Frågorna korrigerades till viss del utifrån vad som blev för svårt för barnen att svara på. En av intervjuerna blev till en tredjedel inspelad då batteriet till mikrofonen tog slut utan att jag märkte det.

Utifrån dessa erfarenheter gick jag vidare till att genomföra min studie i den andra klassen. Detta innebar observationer under tre tillfällen av repetitionsprocessen. Ett av dessa tillfällen var vid genrepet då en annan klass kom som publik. Observationerna filmades för mig att kunna gå tillbaka till för beskrivning av kontexten barnen varit i. Dagen efter föreställning för barnens familjer genomförde jag fyra av fem intervjuer. Den femte genomfördes efterföljande vardag.

Jag gick tillväga på samma sätt som vid pilotstudien vad gäller gruppintervjuer och intervjuade 22 barn i grupper om fyra till fem barn under 20 till 45 minuter.

Då jag efter genomförda intervjuer märkte att pilotstudiens intervjusvar givit ungefär samma innehållsliga rikedom som den andra bad jag om samtycke av föräldrar och barn att även använda deras intervjusvar i studien. Vilket resulterade i 9 gruppintervjuer med sammanlagt 39 barn.

Datainsamlingsmetod

Utifrån mitt ovan beskrivna val av ansats och metod gjordes datainsamlingen med observation under repetitionsarbetet och intervjuer med barnen i grupp efter att pjäsen spelats upp för publik. Observationerna blev till utsnitt av hur interaktionen såg ut under repetition. Detta för att skapa en bild av vilka verbala och kroppsliga handlingar som skedde utifrån rolltagande i pjäs och erfarenheter barnen samtalade med mig utifrån. Doverborg och Pramling Samuelsson (2012:15) beskriver att de erfarenheter ett barn får i pedagogiska sammanhang medverkar till att ”forma deras tänkande”. Rådet författarna ger är att ta just ”sammanhanget i beaktande” som en stöttning till förståelsen av elevernas uppfattningar. Det är i sammanhanget som barnens föreställningar skapas. De intervjuer jag höll med barnen gjordes utifrån Doverborg och Pramling Samuelssons (2012:9) metod för samtal med barn. Vilken de har skapat med inspiration av ”Piagets kliniska intervjumetodik” (Piaget, 1975). Det var av vikt att jag hade vana med mig av barn och att samtala med barn, det kan vara speciellt utmanande att samtala med barn om en är van vid vuxensamtal. Författarna beskriver dessa barnintervjuer som av undersökande art, av samtalskaraktär, och att de syftar till att eleverna ska avslöja så mycket möjligt av ”sina tankar om ett visst innehåll” (Doverborg och Pramling Samuelsson, 2012:8). Mina intervjuer skedde i grupp vilket skulle hjälpa till att skapa en mer avslappnad situation än om barnen exempelvis hade varit själva. Det gjordes även i syfte att barnen skulle kunna inspirera varandra i samtalet om rolltagande i pjäs, vilket de varit med om vid ett fåtal tillfällen tillsammans. Barnen tog sig på ett seriöst sätt an innehållet och gav varandra infallsvinklar och inspiration till att tala om rolltagandet. Författarna pekar på att en redan etablerad relation till barnen är en fördel då du gör den här sortens intervjuer med dem. Detta är enligt Doverborg och Pramling Samuelsson (2012:27) viktigt för att få ”förtroendet att dela varje barns tankar”. Då jag och den ena delen av elevgruppen var helt okända för varandra använde jag mina tre observationstillfällen med eleverna för att etablera en första kontakt med dem inför intervjun.

Analysverktyg

För att kunna analysera intervjumaterialet transkriberades det och därefter användes Dahlgren och Johanssons (2009) analysmodell. Modellen går ut på att i flera steg komma fram till kategorier för barnens uppfattningar av fenomenet rolltagande i pjäs. Stegen jag använde var att efter att ha bekantat mig med materialet togs passager ut för att få syn på de mest ”signifikanta, betydelsefulla uttalandena” (Dahlgren och Johansson 2009:168). Därefter skedde en jämförelse mellan olika passager för att urskilja likheter och skillnader. I nästa steg grupperades de funna skillnaderna och likheterna för att de skulle kunna relateras till varandra. Därefter ”artikulerades kategorierna” för att kunna se var gränserna för varje kategori skulle dras (Dahlgren och Johansson 2009:170). I nästa steg namngavs kategorierna vilket syftade till att ”det mest signifikanta i materialet” framträdde. Meningen var att ”en kategori skulle vara exklusiv, det vill säga uttömmande” enligt Dahlgren och Johansson (2009:170). Denna del fick utgöra de lodräta kategorierna. Därefter togs ytterligare ett steg genom att söka ytterligare samband som kan visa på förbindelser mellan kategorier utifrån ett annat perspektiv eller en annan riktning. Det senare steget fick utgöra de vågräta kategorierna. Då resultatet analyserats på ovan beskrivna vis och det framträdde vad jag benämner som lodräta och vågräta kategorier, fick dessa utgöra studiens ”utfallsrum” (Kroksmark, 2007). I samband med att utfallsrummet skapades användes rolltagande i lek som en spegling till rolltagande i pjäs. Denna spegling fick utgöra den ”externa horisont” som enligt Marton och Booth (1997/2000) syns viktig för att tydliggöra fenomenets konturer. Därefter, med utgångspunkt i analysen av de lodräta och vågräta kategorierna, gjordes ytterligare en kategorisering i syfte att synliggöra barnens helhetsbild av rolltagande i pjäs. Utifrån den variation som framträdde skapades en inbördes hierarkisk ordning som fick utgöra det ”totala utfallsrummet” för studien (Kroksmark, 2007). Det vill säga så som barnen i studien erfar och skapar mening i rolltagandet, utifrån sitt sätt att uppfatta rolltagandet i pjäs. Ett synliggörande av de båda utfallsrummen och leken som en spegling görs under resultat.

Tillförlitlighet

En fenomenografisk metod är ute efter ett möte med ”människan i hennes situation i världen”, ungefär som att intervjun ska fånga ”det ögonblick hon möter ett nytt innehåll” (Kroksmark, 2007). Vad gäller fenomenet rolltagande i pjäs innebar detta att placeringen av intervjun i barnens process var av betydelse. Den behövde placeras i händelsernas centrum vad gäller barnens rolltagande, som vi skulle prata om. Så var det tänkt, intervjuerna i den ena klassen hölls dagen efter uppspelet för barnens familjer. Pilotstudien intervjuer hölls ett halvår efter att den pjäs vi talade om hade spelats. Intervjun gjordes då de var igång med en ny repetitionsperiod av en sång- och versföreställning. Jag lät barnen titta på en inspelad sekvens av uppspelet där de själva deltog. Placeringen i tid och filmsekvensen var tänkt att väcka deras minnen till liv på ett för mig som forskare tillfredställande vis. Innehållet i pilotgruppens svar överraskade mig på så sätt att föreställningen verkade fullt levande i deras medvetande. I samtliga intervjugrupper som skulle se film från uppspelet kom kommentaren: - ”jag behöver inte se film jag minns ändå”. Filmsekvensen visades ändå i alla grupper i pilotstudien, för likvärdighet. På grund av att upplevelsen av pjäsen var så närvarande för barnen och att intervjuerna gav ett liknande resultat och rikedom i uppfattningar som den ordinarie studien, infogades pilotstudien i den ordinarie studien.

Enligt Kroksmark (2007) är det angeläget att samtalet sker vid ett och samma tillfälle för de intervjuade, annars har ”sinnena tagit” barnen ”vidare till andra platser” vad gäller uppfattningar om fenomenet. Det gick att ordna och jag förstår vikten av att det inte dröjer för exempelvis några barn i klassen, då de anses ha gått vidare och utifrån Kroksmarks resonemang har de redan förflyttat sig från den dåvarande uppfattningen. Detta betyder dock att de två grupperna som utgjorde studiens undersökningsgrupp hade olika relation till fenomenet utifrån vilken tidpunkt de samtalade med mig om rolltagandet de varit med om. I slutdiskussionen tas denna iakttagelse upp på nytt.

Ett samtal är att verbalt uttrycka sina tankar, uppfattningar och upplevelser. Ett samtal är som en konstruktion av tankar, uppfattningar och upplevelser, i detta fall en efterkonstruktion. Det intervjuade barnet uttryckte en uppfattning i samtalet så som just det samtalet erbjöd. Det finns möjlighet att

barnens uppfattningar om rolltagande i samtalet såg annorlunda ut än vad upplevelsen i pjäsarbetet var. Detta är möjligt trots att intervjun skedde direkt in på erfandet av fenomenet så som Kroksmark (2007) beskriver vara nödvändigt. Det barnen talade om i intervjun skapades då, som intervjuare fångade jag en verbal ögonblicksbild av barnens uppfattningar. Dock var intervju i samtalsform det sätt som erbjöd mig möjligheten att få ta del av barnens erfande i en, för mig som utomstående, tillgänglig form. Detta resonemang fångas upp i slutdiskussionen.

Intervjuernas tillförlitlighet vad gäller gruppsamtal bär alltid på en komplexitet. Samtalen var till för att barnen skulle kunna ge inspiration åt varandra men hur inspirerade de och hur styrde de varandra. Piloten visade vägen och jag lade märke till några tillfällen där barn korrigerade sig inför varandra eller inför mig och vad barnet trodde att jag ville höra. Detta var ett tillräckligt litet problem för att jag skulle se mer fördelar i att det verkligen kunde bli levande samtal mellan barn. Det som däremot var viktigt för att fler skulle komma till tals var att det var högst fyra barn samtidigt, i de grupper där de var fler var vissa barn mer tystlåtna än andra.

Min bearbetning av resultatet gjordes utifrån att synliggöra barnens uppfattningar, deras erfande av rolltagande utifrån mina tolkningar. Jag har lång erfarenhet av ämnesinnehållet och av barn i mitt yrke vilket kunde vara till hjälp men det kunde också var något som styrde mina tolkningar i en riktning som bekräftade något jag själv såg som väsentligt och viktigt. Det gällde att hålla sig observant på sådana tendenser och att verkligen se till att bearbetningen av resultatet och analysen av det fick ta tid. Här framträdde vikten av att det gjordes i flera omgångar för att olika dimensioner i och av resultatet skulle kunna framträda – för att kunna se, förstå och synliggöra variationer av barnens meningsskapande uppfattningar.

Etik

I denna studie behövde hänsyn tas till Vetenskapsrådets (2017) beskrivning av ”god forskningssed” vilka syftar till att ge normer för förhållandet mellan forskare och deltagare i studien. Hänsyn skulle tas till ”forskningskravet” och ”individskyddkravet” (s. 13) och beskrivningen pekar mot en balans mellan dessa två. Balansen kan beskrivas som den mellan att få fram ny kunskap genom sin forskning och att de som ingår i studien skyddas på bästa sätt. Individskyddet beskrivs utifrån fyra huvudkrav (Vetenskapsrådet, 2002:6): ”informationskravet”, ”samtyckeskravet”, ”konfidentialitetskravet” och ”nyttjandekravet”. I denna studie behövde jag som forskare, efter att läraren/-arna gett sitt samtycke till studien i sin klass, informera föräldrarna till eleverna och att därefter få deras samtycke till att barnen blev intervjuade och deltog i studien (bilaga 1).

Ett dilemma var hur studien skulle presenteras för föräldrar och deras barn, vad de behövde veta, vad de kanske inte skulle veta både för att vilja, våga eller kunna delta. Det behövde vara information som inte styrde intervjuaren utan blev hjälp till fokus att i intervju svara utifrån sina erfarenheter, sitt tänkande. Tydligt skulle det framgå att individen kan avbryta sin medverkan i studien när som i processen. Viktigt blev att i filmat material hantera de insatser där samtycke getts och kunna sortera bort de där detta inte skett. I intervjun kunde endast de barn där föräldrar gett samtycke delta. I samtyckesavtalet skrevs in att skola och deltagare får fingerade namn för att försvåra identifikationen av enskilda individer för utomstående och även medverkande. Det handlar även om hur materialet kommer att förvaras så att det inte kan användas i andra syften än forskning. Den medverkande individen ska också kunna vara trygg i att resultaten endast används i forsknings-/utbildningssammanhang och inte för ”kommersiella” eller ”icke-vetenskapliga syften” (2002:14, 2017:42). Det som senare gjordes, i syfte att skydda individerna, var att införa begreppet hen då kön omnämndes i intervjumaterialet samt att ta bort rollnamn eller annan rollbenämning som gick att härleda till ett barn, för den som sett pjäsen de medverkat i.

Etiska dilemman som uppstod var i valet av sammanhang där studien gjordes och vilken relation jag som forskare hade till platsen, sammanhanget och deltagarna (Cohen, Manion and Morrison, 2018:305). Detta blev påtagligt då det gällde barnintervjuerna. Enligt Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) kan forskaren ha nytta av en redan ”etablerad social relation” till deltagarna vilket enligt författarna kan avdramatisera intervjusituationen för alla inblandade. Relation till de intervjuade

barnen skiljde sig åt i de båda grupperna på så sätt att det fanns en etablerad och påbörjad social relation till barnen och läraren i gruppen för pilotstudien (vilken senare inleddes i ordinarie studie) medan det endast fanns en etablerad relation till läraren för den andra gruppen. I gruppen där relationen med barnen inte var etablerad gjordes observationer under repetitionsarbetet, vilket åtminstone gav ett ansikte, en gestalt och en röst, åt mig som forskare. Vad gällde intervjuer i denna studie så skedde de utifrån Doverborg och Pramling Samuelsson beskrivning av "samtalsliknande intervjuer". Dessa valde jag utföra i grupp om tre till fem barn. Doverborg och Pramling Samuelsson använder samtalsformen för att låta barnen inspirera varandra. Det kan ses som extra viktigt då fenomenet rolltagande i pjäs kan vara något barnen aldrig förut pratat om eller tänkt på hur de uppfattar. Ur etiska aspekter handlade det även om att en vuxen naturligt sett har en maktposition att handskas med i intervjusituationen. Valet att hålla intervju i grupp kunde i detta sammanhang hjälpa både den vuxna och barnen.

Resultat

Resultatet är hämtat från de gruppintervjuer som gjordes i två grupper om sammanlagt 39 barn. Intervjuerna gjordes i maj/juni 2018 och i de båda gruppen var åldersspannet 6,5 till 9,5 respektive 7,5 till 9,5. Den ena gruppens (MN) pjäs var skriven av en utomstående författare eller dramatiker och utspelade sig i en familj under juletid med fantasifulla inslag där även djur pratade och handlade i dialog med människor eller med varandra. Den andra gruppen (NN) arbetade med ett manus skrivet av läraren som regisserade barnen. Pjäsen var i collageform med innehåll från terminens skolämnen och fritidsaktiviteter. Barnen tilldelades en roll i en pjäs där manus var en förgivettagen utgångspunkt av alla inblandade parter och att läraren var den som delade ut rollerna åt barnen. Barnen hade förfogat över rätten att önska roller och att i den ena gruppen (NN) avstå roll helt. Arbetsprocessen inbegrep repetitioner tillsammans på skoltid och frivilligt arbete på fritiden för barnen. I processen arbetade läraren med verbal återkoppling till barnen, vissa barn beskrev att de var med och hittade på rollens handlingar och rörelser medans andra barn fick dem och sin placering på scen av läraren. Efter att i korta ordalag ha beskrivit kontexten för barnen kommer här en beskrivning av analysprocessen.

Bearbetningen av materialet skedde i två steg där första kategoriseringen, lodräta kategorier, synliggjorde faktorer barnen uppfattade som *förutsättningar* för dem i arbetet. Det andra steget skedde med utgångspunkt i den första kategoriseringen (av förutsättningar). Här utkristalliserade sig de kategorier som benämns vågräta, som synliggjorde *strategier* barnen använde utifrån ge givna förutsättningarna och sin individuella process för rolltagande i pjäs. De lodräta och vågräta kategorierna relaterade till det två forskningsfrågorna: *vilka faktorer underlättar och försvårar rolltagandet i pjäs?* samt *vilka strategier använder barn när de ska gå i roll i en pjäs?* De lodräta och vågräta kategorierna utgör studiens ”utfallsrum” (se Analysverktyg s. 10). Analysen som gjordes utifrån delarna och deras inbördes relationer till varandra synliggjorde barnens uppfattningar om rolltagande i pjäs. Utifrån den variation som framträdde, och med rolltagande i lek som en spegling, gjordes ytterligare analysarbete. Analysen gjordes i syfte att utifrån en helhet synliggöra barnens erfarenande av fenomenet rolltagande i pjäs. Helhetsbilden relaterade till forskningsfrågan: *hur uppfattar barn att gå i roll i pjäs?* Helheten skapades genom en inbördes hierarkisk ordning mellan uppfattningarna som framträdde, vilken i denna studie fick utgöra det ”totala utfallsrummet” (se Analysverktyg s.10).

Exemplen på barnens svar som återkommande redovisas i resultatet har i vissa fall behövt korrigeras för att skydda individens identitet. Jag har dolt omnämnda kön med hjälp av begreppet *hen* och dolt vissa omnämnda rollnamn eller dylikt av samma anledning, dessa har markerats med symbolen \square i texten. Alla barn vars intervjusvar är synliga i resultatet har en bokstav som inte överensstämmer med deras namn, däremot har jag valt att ge mig själv bokstaven Y.

Jag går nu över till att redovisa studiens resultat med början i fem lodräta kategorier vilka utgör de förutsättningar barnen uppfattade för rolltagandet i pjäs. Därefter redovisas studiens vågräta kategorier.

Förutsättningar för rolltagande i pjäs

I bearbetningen av intervjuerna med barnen framkom följande lodräta kategorier med förutsättningar för rolltagande som barnen uppfattade i pjäsarbetet:

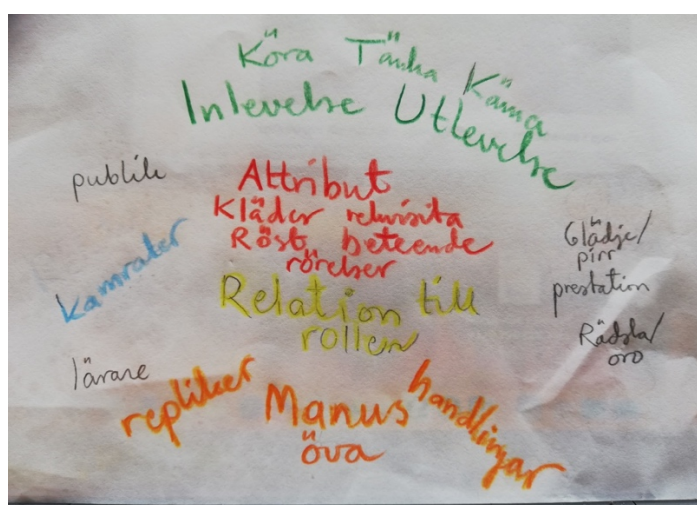
- *manus och öva*
- *relation till rollen*
- *attribut för rolltagande*
- *inlevelse och utlevelse*

Ytterligare en kategori invävd i de ovan nämnda kategorierna:

- *prestation – relation till kamrater, lärare och publik* med kopplingar till känslorna *Rädsla/oro* eller *Glädje/pirr*.

Analysen av dessa utgör den första delen av analysarbetet vad gäller barnens uppfattningar om rolltagande i pjäs. I denna del synliggjordes fem kategorier med *förutsättningar för rolltagande i pjäs* som barnen uppfattade. I analysen gjordes försök att särskilja *prestation, kamrater* och relation till *publik* från varandra som egna enheter. Det lyckades inte då kategorierna dels var invävd i varandra och dels sammankopplade med känslorna *rädsla/oro* och *glädje/pirr*. På grund av det fick *prestation, kamrater, lärare* och *publik* utgöra en gemensam kategori av yttre faktorer vilket synliggörs senare i texten. Känslorna var sammankopplade med dessa yttre faktorer.

Till en början synliggörs varje kategori för sig så som den framträder utifrån barnens varierade uppfattningar. Därefter följer den andra delen av analysen där de lodräta kategorierna används för att i synliggöra de lodräta kategorierna i utfallsrummet under *strategier för rolltagande i pjäs*.



Faktorer som skapade förutsättningar för barnens rolltagande i pjäs. Manus var utgångspunkten och de andra var förutsättningar som barnen förhöll sig till och använde sig av i processen.

Manus och öva

Förutsättningen *manus och öva* visade uppfattningar där barnen såg manus med färdiga repliker som arbetsmaterialet och som en självklar utgångspunkt i pjäsarbetet. Replikerna kunde även vara sångtext. I ett exempel togs en koreograferad dans upp som utgångspunkt för övandet. Normen för uppfattningarna var att en roll är bestämd och har givna repliker, vilket synliggörs nedan.

N lite så här att en roll är allting bestämt

M: alltså i pjäs får man inte bestämma vad man ska säga

Y: Och i pjäsen vem bestämmer där?

S: den som har gjort pjäsen.

M: jag tycker alla ska få bestämma ...

T: men i en pjäs får man inte riktigt det.

Barnens uppfattningar visade att i arbetet använde barnen manus i repetitioner på skolan, med kamrat för att öva hemma eller i eget arbete för att lära sig rollen. Nästa dialog mellan barnen får synliggöra detta på sitt sätt.

A: Jag kan inte förstå hur vi kunde hela den här pjäsen utantill!

Y: hur gick det till?

A: Ja hur gick det till?!

B: det var, vi läste den flera gånger och så

C: och så har jag tränat på den och sen kunde jag den (S: jaa)

B: ja jag trodde typ att jag aldrig skulle lära mig den! Men jag lärde mig...

A: det trodde jag mee

C: jag var väldigt nervös när jag skulle upp på scenen (fnitter)

Y: ja... men den här texten som ni lärde er, då övade ni i med varann här på sk.. i klassrummet eller?

E: aa och jag övade lite hemma med en kompis (Y: ja)

A: ja du och () det minns jag, ni gjorde alla pjäser!

B: ja jag vet (fniss)

A: dom höll i alla roller då! (Y:jaha) Dom gjorde hela pjäsen själva!

Y: Jaha okej.... hur har ni lärt er det här då? Att göra pjäs åå...

B: det är (läraren) som har lärt oss någonting grej... eller (Y: jaa) Hen gedde oss hela texten åå.. sa vad vi skulle säga åå

I resultatet för hur barnen uppfattade rolltagande i pjäs var manus, repliker och rollens handlingar något som följde dem i arbetet. Det fungerade både som stöttning och hinder på vägen till rollen och det rolltagande de förväntades göra under repetitionsarbetet och vid uppspel för publik, vilket synliggörs nedan.

Y: tog det lång tid eller...

Ba: Nä lite... (Y: ja lite lång tid, det tog ett tag) Jaa vi fick öva mycket inne... då det var rast ibland eller så... (Y: mm)

Y: hur var det för dig?

Ta: Det va svårt för jag tränade inte så mycket på min roll.

Y: Och då blev det svårare för dig (mmm) aaaa

D: jo först var jag lite nervös, sen började jag inte känna mig nervös längre...

Y: men hur kommer det sig då, så här, man e nervös.... å sen är jag inte nervös längre! Hur gör ni då? (Ja) Gör ni på nått sätt? (Ja: jamen..) gjorde du på nått sätt?

Er: jamen vi tränar väldigt mycket

Y: Ni tränar väldigt mycket... (annat barn: ja)

Er: och så kör vi för andra klasser också (annat barn: ja)

Manus visade alla roller antingen rollen hade repliker eller handlingar som stod med. Ifrån denna utgångspunkt för arbetet med rolltagandet sker nu en övergång till kategorin relation till rollen. Rollen som barnen tilldelats av läraren och som de därefter förväntades ta sig an.

Relation till rollen

Roller hade attraktionskraft utifrån *omfattning/dignitet* (antal scener, antal repliker samt benämningen "huvudroll") och *egenskaper/karaktär* (så som busig, rolig, tokig utifrån repliker eller handling samt speciella karaktärer så som "Tomten" och "Professorn"). Att rollen skulle vara rolig att ta sig an utifrån egenskaper eller karaktär och rollens omfattning eller dignitet var något som för barnen i grupperna syntes vara attraktivt eller av betydelse i någon form.

Y: ...det här med rollen.. som ni hade .. hur va det att göra DIN roll?

N: det kändes lite jobbigt för att det var ganska kort att bara springa över scenen och säga ... (otydligt)

Y och det tyckte du var jobbigt sa du

N: ja lite men det var ganska kul ändå

Y Ja och så sa du att det var lite... var det det som gjorde att det blev jobbigt?

N: ja det var liksom så här väldigt kort... (vad gör det då?) ingenting i alla fall bara att jag tyckte det var lite tråkigt.

A: jag tyckte det var jätteroligt när jag, när jag kom med (). Alltså när () kom och knackade på... så här lugn i hallonmoset och så... det var jätteroligt tycker jag! (ler)

Y: ahhaaa, så vad skulle man kunna säga där...vad var det som var roligt där?

A: äum...mer de var ...jag vet inte det! Äum jag tycker att det var roligt för hen sa lite konstiga saker där..äum.. lugn i lingonmoset, lugn i...blåbärsmoset...

Y: ahhh kan man säga att det blir roligt för dig också då?

A: aaah, ja för jag gav () till hen

Vad som sedan skapade motivation till att vilja ha rollen på individnivå kunde följa eller avvika från attraktionsmönstren *omfattning* och *egenskaper* då barnen bekantade sig med rollen. Relationen till rollen byggdes utifrån att tycka om vad den sa, gjorde eller i vilken situation i pjäsen den ingick i, vilket blir synligt nedan.

Y: kan du komma ihåg vad du tror det var som att du först trodde att den skulle vara tråkig och om du kan komma ihåg vad det var som gjorde att den blev rolig?

B: äum .. när jag trodde den var tråkig då trodde jag att jag liksom bara skulle säga ” så där ska man inte göra och gör så där ” och så, men sen så såg jag att det var en massa grejer som jag inte visste att jag skulle säga och det var roligt att jag skulle säga det eller aa.. så men jag tyckte den var jätterolig

He: jag tyckte det var ganska kul.. man va liksom nån annan person, man va inte sig själv, man va inte vanlig utan man va nån helt annan och jag tyckte det var ganska kul att vara mormor då leende (annat barn: ääuh) fniss... fast det var ju ändå ganska konstigt för det fanns ju bättre roller.. än just mormor, jag hade ju bara tre äum...

Barnets motivation till att göra rollen kunde även vara att den kändes betydelsefull i sammanhanget, som i följande citat där en berättarfunktion synliggörs.

F: först trodde jag att det skulle bli tråkigt att vara nisse, för jag ville egentligen vara nått djur.. men sen märkte jag att det var mycket roligare!

Y: ja... tror du att det går att säga vad det var som sen gjorde att det blev roligt?

F: jag tyckte det var roligt att kunna berätta nånting. Tystnad, paus...

Y: A kan du säga nått om din roll och vad du tyckte om den?

C: Det var inte så himla spännande för jag berättade ju bara lite... (Y: mm) men det var ju inte så himla läskigt i alla fall! Det var jag som kom in och berättade vilken pjäs det skulle bli, så att man skulle komma in i själva pjäsen typ.... så att man skulle kunna förstå den...

Roller hade hos individer i grupperna även attraktionskraft utifrån barnets egen personlighet, tidigare erfarenhet av rollens egenskaper eller handlande i lek som synliggjordes i följande citat.

Y: D vill du säga ngt mer om din roll eller den här rollen.. och allt var det var?

Ro: rollen är rolig fast man pratar inte... fast rollen är ännu roligare!

Jo: jag tycker att hen passade som rollen. För ibland när vi leker lekar så vill du gärna vara rollen. (Skratt ihop)

Ro: Ah (kort stunsigt konstaterade)

Jo: så jag tycker att det passade väldigt bra!

R: Nä... jo det gör jag! Jag tänker bara på hur galen jag blir, ganska galna roller vill jag ha! (Y: gillar du det...) JA! Förut så ramlade vi typ hela tiden...

Y: Då blir ju jag så klart nyfiken vad kommer det sig att du gillar galna roller?

R: Det är roligt...

U. och för att hen är ganska galen själv!

Y: Jaha, vadå kan man säga att det passar dig då? (B och F: Ja)

Efter att relationen till rollen ovan synliggjorts kommer nästa kategori att visa på barnens uppfattningar om attribut som fanns tillgängliga för deras rolltagande.

Attribut för rolltagandet

Beskrivningarna av *attribut för rolltagande* rörde kostym/rekvisita, röst, beteende/rörelse och deras möjlighet att hjälpa barnet närma sig rollen och att leva sig in i rollen. För barnen blev *attributen för rolltagande* på olika sätt betydelsefulla för att få syn på rollen, närma sig den eller känna sig som den. Olikheter i attribut och attributens betydelse för rolltagandet synliggörs nedan.

Y: hur gör du när du har sån, jag kallar det inlevelse när man känner sig som rollen. Går det att säga hur det går till?

U: Man spelar rollen... (Y: ja hur går det till?) Man bara klär ut sig å så nu är jag den. Och sen så spelar man ännu mera...

V: man klär ut sig och rör sig på, på andra sätt... som jag gjorde när jag var Ø.

U: Å sen bara... nu är jag den.

Z: man har olika kläder på sig.

V man klär ut sig...

Y: att du också pratade nått om hur du gör...

A: aaa.. det va liksom jag försökte härma en Ø (Y: aaa) fast det blev inte så bra, för jag hade åsneöron (skratt ihop med de andra barnen)

Y: (leendes) störde det dig?

A: (leendes) lite! (Skratt ihop åt detta faktum) öron att klä ut sig till en åsna... och J skulle va en Ø, men hen blev brun!! Och hen skulle va grå!

Y: så ni va djur, så då kunde ni liksom ha kläder... och du hade du andra kläder än vad du brukar ha?

B: aaa, jag hade en skjorta, (A: aaa) som liknade...som liksom... (S: ja du hade en skjorta och någonting mer..) jaa... och jeans, och en klocka på armen!

C: och jag hade verkligen julklänning!

Y kände du dig som rollen den gången?

M: Ja

Sa: jag kände mig verkligen som rollen för vi pratade väldigt mycket göteborgska

M: Jag prata göteborgska.. åhh kaal

Y: Jaha nu berättar ni en sak för mig, nu har jag vad ni säger förut sa du saker som, hur du blev rollen. Men är det så ibland att då hjälper det att man ändrar rösten?

Sa: ja ibland... för att då liksom..om man förställer rösten så blir det som att man låter som någon annan och då kan det bli som att man känns som nån annan... (jaa)

Y. Tyckte du det om Ø också, vad var det som hjälpte där, för där sa ju du inte nått.

Ro: man ska försöka gå som en Ø, det försökte jag göra (puh)

Y: så hur du rörde dig med din kropp!

Ro: ja

Y du gjorde det i din kropp.

Barnens beskrivningar visade att för vissa barn utgjorde ett eller flera av dessa attribut i samspel hjälp att kunna få syn på rollen, närma sig rollen och senare leva sig in i den. För andra utgjorde attributen ingen hjälp alls, så som nedan.

T: ...och sen märkte jag typ inte Ø som jag hade på mig. (Y: Du la inte ens märke till den...) jag brydde mig inte om den.

Y: Nä så att du hade annorlunda kläder, en väldigt speciell klocka så här (visar med armarna) det gjorde inte att du mer kände dig som rollen.

T: Nää...

Y: Är det någon annan av er som ...

T: Nää jag brydde mig typ inte om den...

Y du brydde dig inte om den. Du visste att den fanns där...

T: men... jag visste ju att den fanns där men jag glömde bort det...

Barnen kunde få syn på rollen genom något av attributen, närma sig sin roll med hjälp av ett eller flera av dem för att därefter leva sig in i rollen med hjälp av attributen.

Nu sker en övergång till att visa den kategori som synliggör yttre faktorer så som prestation, kamrater, lärare och publik.

Prestation – relation till kamrater, lärare och publik

De yttre faktorerna *prestation – relation till kamrater, lärare och publik* visade barnens uppfattningar om hur prestationen var närvarande för dem och att den väckte känslorna *rädsla/oro* eller *glädje/pirr* hos barnen. Barnen såg vikten av att de andra kamraterna var någon att lita på, luta sig mot, ta hjälp av eller få hjälp av då de skulle prestera på scen. Känslorna prestationen väckte hos dem kunde härröras till publik och i viss mån till hur omgivningen med kamrater och lärare handskades med varandra och prestationskraven samt hur barnen själva hanterade prestationen och känslor som uppkom. Det fanns barn som beskrev utsattheten/ utmaningen på följande sätt:

Y: Jaaa... E du sa nånting hörde jag, såhär att det var roligt och så sa du något annat ord när föräldrarna titta på...

B: det var lite läskigt när föräldrarna titta på (Y: aah) ja va lite, ja va lite rädd att jag skulle glömma av det jag skulle säga...

I: det var väldigt... äum jag tyckte det var... jag har ett knep på hur man inte känner sig nervös att man äum tränar på sina repliker, allt man ska säga, jättemycket så känner man sig inte orolig för nånting.

E: så att man inte kommer göra fel...

Y: jaaa

E: utan man kan den... (I: jaaa)

Y: utan man är så säker på vad man ska säga...

G: för det är inte så kul att säga fel... (Y: näää)

I: Så att alla börjar skratta i rummet...

Sa: Jag tycker att det är viktigt att man ska ha roligt och att liksom att man verkligen att man säger vad man tänker om rollen för att om det är nått som inte känns bra så är det ganska bra att säga det och så finns det säkert nån kompis som kan hjälpa en. Men också väldigt skönt att alla är kompisar att dom liksom inte står och skrattar åt en utan i såna fall skrattar med en. För att då känns det jättebra om dom liksom skrattar.

Jo: men det var en sak som...

Y: Tänk efter först

Jo: ...hjälpste mig, för eftersom M också var (O). Då kollade vi lite såhär på varandra och blev lite glada.

Y: Jaa

Jo: Men det var väldigt pirrigt och det hjälpte faktiskt lite att ha en bredvid, en som man kan lita på.

Y: jaa. Så att ha en kompis bredvid sig hjälpte till.

Ett av exemplen beskrev hur läraren arrangerade en övning i helgrupp med barnen inför uppspelet för publik för att lindra nervositeten i gruppen.

Z: igår då gjorde vi en lek för att det inte skulle vara lika pirrigt, liksom bonny, bonny, bonny...(barnen pratar om lekens namn och hur man sa och gjorde)... så ska man skicka bunny till nån annan så den blir bunny! (Y: Ja)

Y: Var det för att ni skulle släppa nervositeten och slippa...

(Flera barn: ja ja) för när (läraren)... för när vi gick i förskoleklass då brukade vi göra den med (läraren) så vi inte var lika pirriga.

Y: hjälper det? (Flera barn: Ja ja) ... man skojar med varann och leker med varann....

Barnen förhöll sig på olika sätt till att där fanns prestation med i processen utifrån att kamrater kunde ses som en hjälp och om publiken kändes som ett hot eller en spännande utmaning. Här sker nu en övergång till förutsättningar för den i arbetet förväntade inlevelsen och utlevelsen.

Inlevelse och utlevelse

I kategorin *inlevelse och utlevelse* återfanns beskrivningar av egen och andras förväntan på inlevelse och utlevelse. Beskrivningarna handlade om inlevelse i rollen för att känna sig som den och utlevelse för att även komma publiken till del. Det fanns beskrivningar av att låtsas vara någon annan än sig själv och av skådespeleri. Barnens beskrivningar kunde vara att tänka sig själv som den andra, eller att skapa förutsättningar att känna sig som den andra. Barnen beskrev hur detta gick till på följande vis:

Y hur kan du göra det? Eller går det att säga så, hur du gör eller hur det behöver vara för att du ska kunna bli nån annan?

Sa: nämen jag får väl bara tänka att liksom, jag inte är mig själv och bara försöka å... i bland så får jag överdriva lite och liksom träna på att verkligen .. att det som händer i teatern ska jag verkligen tänka att det händer på riktigt för att det ska bli liksom... så verkligt som möjligt eller vad man ska säga.

Y ja, menar du då att det ska bli så verkligt som möjligt för dig eller för oss andra?

Sa: för mig och för er andra också men .. (ja) för att det ska se ut som att det liksom e en bit av verkligheten.

Y: ...Hur blir ni rollen?

K: hur vi blir? (Y: ja) man får bara skådespela... man får liksom bara, jag ska liksom vara som en mamma, typ... vara... (borttaget) lite så här sträng mot så här barnet då och lite så här mammaaktig (skratt) skulle jag va...

Å: ...man ska ju också visa lite känslor också man kan ju inte stå så här jag säger om .. pengar! Jag kan ju liksom inte typ säga så här – pengar!! Jag måste ju visa lite – pengar vad är det? (betonar på olika sätt) Kan inte bara säga utan man måste...

Y: men hur vet du det, vem har lärt dig det då?

Å: Äum... jaag, jag kom på det själv för liksom jag tycker det är lite konstigt om man inte visar sin roll, då blir, då blir det ju.. då är det ju fortfarande bara jag, man måste ju visa lite vem man är också... för då är du ju inte K till exempel (K: nä precis)

Y: så du visar lite känslor som du tänker att det passar till rollen typ?

Å: Jaa, det är ju som vi sa förut att då, då känner man ju mer att man e rollen (Y: ja) så... (Y: med dom där känslorna?) Ja.

Andra beskrivningar kunde mer stå för att slippa känna eller tänka utan bara göra. Det kunde beskrivas på följande vis:

W: ...jag brukar bara göra det och efteråt... jag brukar tänka så här - ju snabbare man gör det desto bättre. (Y: för...) jaa bättre

Y: att det är bättre gjort eller...?

W: nää desto snabbare man gör det desto (J: bättre!) äum vad ska man kalla det? Jag brukar...

Y: nu fattar inte jag, vad är det du gör snabbt?

W: nä alltså jag brukar bara tänka så här – hur mer snabbt du gör ju mera jag inte behöver vänta! (Y: ahaa) om jag gör det långsamt så här och så då tar ju de bara längre tid...och om jag gör det snabbt då går det ju fortare om jag gör det lite snabbare.... (Y: jaaa)

Å: jag tror jag fattar lite vad hen menar... (Y: ja säg) det är ju liksom att om man .. att ääh om man gör det långsamt då kan man ju.. då glömmar man ju lite bort vem man e (K: jaa precis såå!) då blir det fel. Så ja...

W: om man gör det snabbt så då då glömmar man ju inte av det (S: då kommer man ihåg) om man gör det för långsamt då glömmar man ju av det till slut.

(borttaget om långsamt och risker med snabbt)

W: men jag tänker så här att man inte ska göra för snabbt inte för långsamt utan ungefär mitt emellan! Tycker jag. (Y: det passar dig?) Mm.

Å: ja faktiskt om man gör snabbt om man gör för snabbt då blir det ju då blir det ju inte heller... bra. Såhär som, då fattar ju inte publiken liksom vad....

Ytterligare beskrivningar pekade på svårigheter att kunna definiera vad som skedde i processen till inlevelse och utlevelse:

K: jag vet inte riktigt vilket sätt men jag ska inte va just jag utan en annan person typ ...

Y: du pratade om att klä ut sig... (M: ja) kan kläderna göra att man känner sig som den andra? Det tycker inte du Ne... (skakar på huvudet) nej.

L: jag ändrar inte rösten särskilt mycket... (Y: hur gör du då, ändrar du kroppen?) Nej jag låtsas bara vara den personen som jag tycker att jag e (leende) (Y: inne i dig?) ja va...? jag vet inte riktigt...

Kategorierna ovan har rört de förutsättningar barnen uppfattade i sitt arbete med rolltagande i pjäs. Nu sker en övergång till nästa del i processen där materialet ovan med beskrivna förutsättningar för rolltagande i pjäs fick vara utgångspunkt i en fortsatt analysprocess för att synliggöra barnens *strategier för rolltagande i pjäs*.

Strategier för rolltagande i pjäs

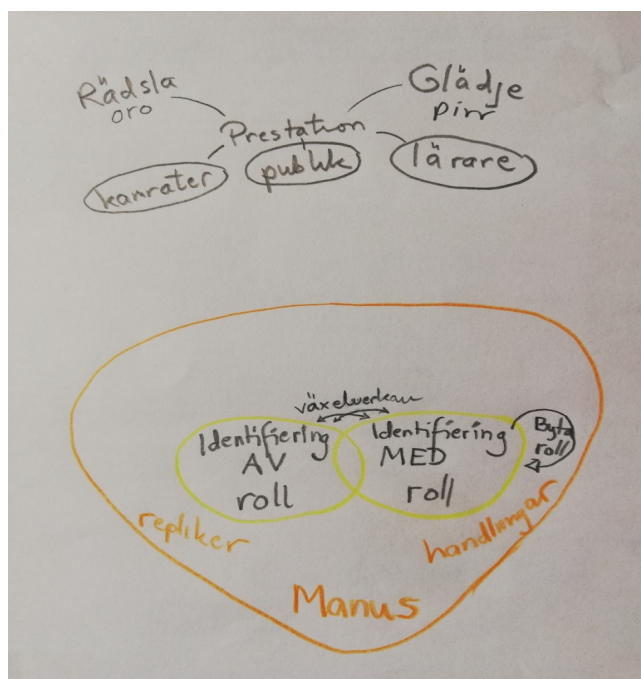


En visualisering av barnens strategier för rolltagande i pjäs. Bilden kan läsas och förstås som att med avstamp i manus skedde en identifiering AV rollen och en identifiering MED rollen. Med detta som plattform tog barn sig sedan vidare med att Identifiera sig SOM rollen med verktyg som att öva och använda attribut för att komma till inlevelse och utlevelse. Synligt är även de yttre faktorerna prestation, kamrater, lärare och publik samt känslor dessa faktorer skapar hos individen.

I denna del av analysen användes de lodräta kategorierna (som beskrivits under förutsättningar) som utgångspunkt för att synliggöra eventuella inre relationer, relationer kategorierna emellan och till barnens process att gå i roll i pjäs. Då utkristalliserade sig ytterligare kategorier med andra slags mönster och relationer. Dessa kategorier benämns vågräta och består av: *identifiering AV rollen*, *identifiering MED rollen* och *identifiering SOM rollen*. De följer på olika sätt barnen i deras process med rolltagande i pjäs. Barnens process kommer att tydliggöras i samband med analysen av de vågräta kategorierna. Nu fortsätter beskrivningen av delarna, deras innebörd och synliga relationer till varandra.

Identifiering AV och MED rollen

Beskrivningen startar i de två strategierna Identifiering AV rollen och identifiering MED rollen då dessa hade med det första närmandet av rollen att göra. Det var ur manus barnen hämtade sitt byggmaterial för identifiering AV roll och identifiering MED roll. Barnens uppfattningar om relationen till rollen visade att barnen gör en identifiering AV rollen och parallellt med detta identifierar sig MED rollen. Att identifiera sig MED rollen skedde alltså som i växelverkan med att identifiera rollen som det den var eller i processen blev för individen. Barnens utgångspunkt för identifiering AV och MED rollen var manus och repliker. Genom barnens fortsatta process följde *manus* dem som stöttning eller som hinder för barnens rolltagande. Manus som stöttning eller hinder synliggörs vidare i och med barnens identifiering SOM rollen.



Strategierna Identifiering AV roll och MED roll i relation till "manus och öva" och strategin att byta roll. Yttre faktorer som "prestation – kamrater, lärare och publik" skapar eller filtrerar känslorna Rädsla/oro eller Glädje/pinn.

Som tidigare nämnts tog barnen för givet att roller i pjäs är något de blivit tilldelade, som de har fått av läraren. Barnen förhöll sig till detta genom att antingen rakt av acceptera det hela, eller att i processen acceptera eller genom att byta roll med en kamrat. Barnen skapade sig först en uppfattning om de olika rollerna. Då fördelningen därefter skedde identifierade de sin roll och utifrån detta fick rollen en attraktionskraft och skapade en motivation hos barnet att behålla och vilja spela sin roll eller att byta roll. Rollers attraktionskraft kunde även ändras då barnet lärde känna rollens repliker, handlande och egenskaper i pjäsen.

De yttre faktorerna *prestation*, *kamrater* och *lärare* kunde påverka barnens upplevelse AV rollen och att deras inre motivation till att identifiera sig MED rollen. En upplevelse av utsatthet och prestation beskrivs även direkt eller indirekt i relation till publik. Det går även att ana en kontext med lärare och kamrater som skapar känslan av att prestera. Utsattheten/utmaningen skapar känslor som rädsla/oro men också glädje/pinn hos barnen. I barnens process med identifiering AV rollen och deras identifiering MED rollen syntes vissa barn ha behov av att få byta roll med en kamrat. För andra barn utgjorde denna del hela deras individuella process, de stannade vid identifiering AV och MED rollen och gick inte vidare. Exempel på detta ges här nedan.

Y: Har du lust att säga något om hur det var att va fotbollsspelare... alltså kändes det som att du var fotbollsspelare där på scen?

T: Inte direkt jag kände mig som mig själv, för jag spelar typ fotboll varje rast... såå (Y: Ahh)

Y: kände du dig, kände du dig som din roll?

K: Jag kände mig som min roll

O: solklart

P: inte jag

Q: inte jag heller //

Y: Vad var det som gjorde att inte du kände dig som din roll?

Q: jag behövde prata så konstigt. //

Q: jag behövde föreställa såhär som 0.

Y: så det att du behövde föreställa att va en 0 då var det svårt att känna sig som den (N: ja) och jag har för mig att du sa nånting om att det var bestämt vad du skulle säga eller bestämda repliker

P: ja det får jag säga nu... vadå? (Y: att det spelade roll...) att...när man får bestämma själv när jag leker så känner jag mig som den men inte när nån bestämt vad jag ska säga...

Deras uppfattningar av vad och hur rolltagandet gick till för dem i processen pekar mot att de inte kunde gå vidare och identifierade sig SOM rollen. Jag har alltså identifierat barn som valde att stå på scenen som sig själv för att rollen och omgivningen gav den möjligheten. Det andra exemplet med svår roll och bestämda förutsättningar för barnen tyder på att de har försökt att komma till inlevelse och att identifiera sig SOM rollen men att det inte infinner sig.

Den senare beskrivningen av försök till inlevelse kommer med i analysen av barnens strategier för identifiering SOM rollen som synliggörs här nedan.

Identifiering SOM rollen

Som tidigare nämnts följer *manus och öva* barnen i deras process och så även utifrån strategin identifiering SOM rollen. Här fanns beskrivningar om att öva på sin roll eller sina repliker som en del i att kunna bli eller leva rollen.

Je: om jag kan replikerna superbra så kan jag göra på samma sätt som i leken... (Y: hur menar du?) ... känna mig som... öhh... vara rollen.

L: Äuääm (Y: ni som tyckte ni levde er in?) jo men jag fick mina papper och så gjorde jag det och sen bara jag kom in mera och mer och sen var jag inne i den... kan man säga...

Att identifiera sig SOM rollen kan förstås i relation till egen inlevelse och utlevelse inför publik. Strategier för detta arbete syntes ha sin utgångspunkt i att öva manus/repliker/handlingar och att arbetet föregåtts av att ha identifierat rollen och sig själv MED rollen. Att ha gjort ett bra arbete med sina repliker/handlingar och identifiering AV/MED rollen skapade en plattform att stå på för att barnet skulle kunna ta nästa steg att bli rollen.

Andra strategier som barnen använde hade med *attribut för rolltagandet* att göra. Det fanns uppfattningar om attribut som en hjälp till inlevelse eller något onödigt då barnet ändå var sig självt på scen eller att det kunde känna mig som rollen ändå. Vissa attribut användes och andra inte, och det fanns uppfattningar om betydelsen av trovärdiga attribut för inlevelse i rollen. I relation till utlevelsen inför publik tog barnen upp vikten av att kläder och rekvisita var trovärdiga och vikten av inlevelse i rösten och av att kunna sina rörelser i rollen. När barnen i kategorin *inlevelse* och *utlevelse* beskrev sina sätt att bli rollen återkom tre olika strategier som synliggörs här nedan.

Köra, tänka eller känna

Barnen använde sig även av strategierna *köra, tänka* eller *känna* för att komma åt *inlevelse* och *utlevelse*. *Köra* sågs utgöra en strategi barnet använde för att i identifiering SOM rollen göra eller säga rätt, slippa tänka, vara i sitt flöde eller undvika nervositet som uppstod i kroppen.

Att *Tänka* sig själv som rollen beskrevs som en tankeprocess, exempelvis som ett mantra att intala sig. Det kunde handla om att intala sig att en varit detta sedan hen föddes eller jag är inte mig själv eller detta sker som på riktigt.

Att *Känna* sig som rollen eller låtsas vara rollen beskrevs bland annat som något barnen bara visste utan att kunna förklara det och det kunde vara svårt att veta hur eller var det kändes. Det fanns uppfattningen om att det uppstod för att hen hade kul, utifrån ens papper (manus) eller att det skedde då hen gick in på scen alternativt då hen kunde sina repliker riktigt bra. Att *känna* sig som rollen kopplades även till rollens känslouttryck eller egenskaper.

Vidare kan nämnas att barnen beskrev sitt behov av kamrater som skrattar med och inte åt dig i relation till att prestera på scen. Även i denna del av processen då barnet sökte identifiera sig SOM rollen kunde det ske ett byte av roll med någon av kamraterna för att rollen framträdde mer klar och ett inre eller yttre motstånd uppkom.

Processen att ta sig genom identifiering AV och MED till att identifiera sig SOM rollen såg olika ut för olika barn. Detta medförde att erfandet av och uppfattningar om att gå i roll i pjäs skilde sig åt mellan olika individer. Innan övergången till att synliggöra helheten av erfande och uppfattningar barns rolltagande i pjäs skapas en spegling. Speglingen sker genom barnens uppfattningar av rolltagande i lek, så som de blev synliga i intervjuerna med barnen.

En spegling genom rolltagande i lek

I samtalen med barnen riktade viss uppmärksamheten mot andra tillfällen då barnen gick in i roll, låtsades vara någon annan. Denna del av resultatet användes som en spegling av barnens svar om rolltagande i pjäs. Speglingen startar i faktorer så som förutsättningar och verktyg barnen använder för rolltagande i lek. Därefter används, de utifrån rolltagande i pjäs skapade, beskrivningskategorierna identifiering AV, MED och SOM rollen för att söka synliggöra rolltagande i lek som denna tänkta spegling.

Förutsättningar för rolltagande i lek

Barnen beskrev att rolltagandet kunde ske i sport, i rollek utifrån en film/bok, utifrån en artist/idol barnet ville likna. För tydlighet åt läsaren omnämns alla dessa företeelser som lek. Som jämförelse till manus med repliker som utgångspunkt blir utgångspunkten i lek en annan. Filmen, boken, sporten eller artisten/idolen skapade ett intresse hos barnet. För barnen var syftet med att se sporten, filmen, läsa boken eller se och höra artisten inte initialt för ett rolltagande. Däremot väcktes intresset för rolltagandet någonstans på vägen. Rolltagandet var alltså outtalat från början och då det skedde tog det utgångspunkt i egenskaper och agerande hos idrottsstjärnan, film/bokkaraktären eller artisten mer än vad den specifikt sa eller hade för repliker. Om barnet fokuserade på vad karaktären sa så var det för att det var utmanande i någon form – roligt, konstigt eller sådant som förstärkte egenskaperna barnet ville levandegöra. Detta synliggörs utifrån sport, film/bokkaraktär och artist här nedan.

Å: ja det är som när man springer minivarvet... (J: och man tänker att man är...) då kan man kanske tänka att man är världens snabbaste... om man tänker att man är sig själv då... då är det ju inte så kul! Utan om man tänker att man är världens snabbaste man (V eller J: eller kvinna) då springer man jättefort! Aa, ja då springer man jättefort...och det blir mycket enklare att liksom springa då.. det beror ju lite på...

Mi: ... massor av gånger på fotbollen! När jag spelar fotboll...

Y: ja säg, berätta...

Mi: Då låtsas jag att jag är ronaldo ibland och att jag är nejmar ibland och att jag är pogeba (otydligt namn), och navas ibland och bale ibland

Y: det här är kända fotbollspelare

Mi: och en som jag sa är målvakt

Y: och detta gör du när du själv spelar fotboll...

Mi: aah Y: ja vad tror du är anledningen till att du gör så?

Mi: för hmmm då tror jag att jag blir bättre på fotboll!

Y: ahh, du känner dig som dom liksom...

Ti: typ det va nog när jag gick i förskoleklass för då låtsades jag ofta vara typ, för då älskade jag Pippi Långstrump. Så då låtsade, då kollade jag ofta på det och typ på frost och då klädde jag ofta ut mig till det och tänkte att jag va nån annan... vet ni när pippi var på tv typ på kvällen då kanske jag klädde ut mig till pippi och försökte härma lite av orden eftersom hon säger ganska liksom knasiga ord. Hon säger mycket liksom typ konstigt ord som egentligen inte finns (Y: ja just det, det kommer jag ihåg också.)

K: ja man kan ju låtsas va nån annan när man vill, man kan ju klä ut sig (man kan klä ut sig..) man kan ju ha en förebild! (Y: ahhh vem skulle det kunna va?) äää vem som helst... (kan du ge ett exempel på nån?) jag skulle till exempel kunna tycka om äum någon artist väldigt mycket .. kanske jag tycker att hen är väldigt fin och då kanske jag vill ha typ såna kläder som hen, nån frisyr .. så du typ härmar hen

Y: så du härmar hen, kan det till och med vara som att du känner dig som den personen?

K: men det kan man ju gö efter ett tag när man har kollat på hen väldigt mycket och vart på konsert eller nått.... Då kan man ju va den..

Y: då låter det som att du vet mer om personen hur den är, gör och rör sig och .. (M: Mmm) hur den sjunger och

K: ja om den är artist! Det måste ju inte va en artist det kan ju också va också en spelare, den kanske typ spelar... tv spel eller nått, den kanske kan en massa grejer, den kan dansa, sminka sig den kan gö va som helst...

Rolltagande i lek sker utifrån barnets eget val av roll och sammanhang på egen hand eller i samråd med de barn som ska ingå i leken. Kläder, frisyra, rekvisita, röst och rörelser omnämns som identitetsskapare åt rollen. Dessa attribut är något som återkommer i och med övergången till att synliggöra barnens beskrivna strategier för att kunna identifiera sig SOM rollen i lek.

Strategier för rolltagande i lek

Utifrån de exempel barnen gav för rolltagande i lek blev identifiering AV och MED en roll i lek synliggjort som en omedveten process. Identifieringen AV rollen skedde av intresse för den berättelse de ingick i, den sport eller annan företeelse, sammanhang de var medverkande i. Identifieringen MED rollen syntes att till viss del ske utifrån känslomässiga kopplingar och att vilja besitta dess egenskaper eller att bli som den för ett tag genom lek. Beskrivningarna synliggjorde identifiering AV och MED roll som något självvalt och något som fick ta tid (genom filmer, böcker eller annan media). I jämförelse med rolltagande i pjäs skapades inför rolltagande i lek en mer omfattande identifiering AV och MED rollen.

Identifiering SOM roll i lek syftade till olika saker för barnen. Det kunde vara att få känna sig som idolen/karaktern hen såg upp till, hantera situationer i verkliga livet med hjälp av en fiktiv roll som att känna sig bättre i den sport hen utövade eller leka fantasilek med sina kamrater. Identifieringen SOM rollen beskrevs utifrån att ha lärt känna rollen i dess sammanhang (i sport, i berättelse eller som artist), välja eller förhandla till sig den rollen för något av de syften som nämnts ovan och där leva ut den. Beskrivningarna tyder på att barnen använde sig av inre bilder, upplevelser, en känsla av att vara rollen samt kroppsliga attribut så som kläder, rekvisita, röst, rörelse eller beteende i olika kombinationer som hjälp till inlevelse och utlevelse. Utlevelsen såg ut att främst riktas mot den eller de kamrater som var med i leken för att behålla fiktionen tillsammans. Det fanns barn som talade om en slags medvetenhet om att andra i omgivningen kunde se dem i aktion. Nedan kommer beskrivningar om hur barnen använder sin kropp, röst och ändrar beteende för att vara rollen i lek.

A: ja för när vi lekte på rasterna så brukade vi leka typ barnhem eller vad det var... (E: ja och då var vi...) då så brukade jag vara lillasyster och härmna lillasysters röst och så... så att jag var liten och så...

Y: så för dig var det samma sak att du gjorde med rösten då med? (E: jag med!) så rösten förändras ...

A: rösten förändras när man leker barnhem och kanske lite... beteendet

Y: ja beteendet också, ja...

Y: det du kan i leken när du är i pjäsen gör du på det där sättet i pjäsen eller är det olika saker?

P: vadå för sätt... vadå gör, jag gör väl ingenting!

Y: gör man ingenting!

P: (skratt) jag bara leker (skratt)

Y: hur vet du hur du ska vara då? (Vadå?) Y: jamen säg en figur du låtsas att du e

P: okej då får jag ta nån från mina älsklings... (kommentar från annat barn)... nä böcker tar vi (Y: ja)

(borttaget om bok och karaktär)

P: ...då måste man ju läsa den mycket för att komma ihåg den... men man kan ju inte exakt prata som i fil... böckerna då men man kan ju försöka ha den rösten (Y: så som du tänker dig att NT låter?) fast den svåraste rösten... den lättaste rösten om man ska va någon som jag är väldigt ofta i (film) den lättaste tror jag är S:s då ska man ha lite robotmänniska och lite lik, men de andra rösterna är olika människoröster, så dom är mycket svårare!

(överhoppad del i samtalet om röst)

Y: men rösten ändrar du. Ändrar du något annat, ändrar du något i kroppen?

P: det kanske inte jag gör men...

(borttaget om rörelse)

Mo: fast jag kanske gör det ibland... (Y: ja) om jag ska ha en pilbåge så gör jag ju med händerna som jag spänner

Y: ja just det just det för då gör du som den där figuren gör)

P: ...om jag ska kasta en kaststjärna gör jag så men om jag håller ett svärd så gör jag så (visar med armar och händer) ...

Från förutsättningar och strategier för barnen i lek kommer nu en övergång till att synliggöra det barnen beskrev som skillnader mellan deras rolltagande i lek och pjäs.

Rolltagande i lek i relation till pjäs

Barnen identifierade skillnader mellan lekens rolltagande och rolltagande i pjäs. Dessa skillnader syntes vara frihet att säga vad som faller en in, använda sin fantasi, hitta på handling och beteende själv i lek mot att ha bestämd roll, bestämd handling och bestämda repliker i pjäs. Exempel på skillnader ges nedan.

Jo: Jag tycker...

Y: vad tycker du D?

Ro: äum i lek så har man inga repliker... och så kan man göra roliga saker och bara säga några repliker och dansa runt...

(borttaget)

Jo: ... och så att jag håller med D om att man inte har några repliker, man kan bara säga, man kan komma upp med vad som helst (B. liksom vad som helst) ...man kan till och med i leken börja bråka om man vill det...

Mi: Eller typ, liksom (Jo: eller busa) göra ljudgestaltning (pruttljud med munnen)

Jo: Ja exakt!

Ä: alltså man har lite mer fantasi i lekar och så får man ju manus på teater... fast det... är lite skillnad...

Ö: teater är som fakta...

Ä: typ

Ä: fast det kan... Ä: fast det kan också vara annat

Ö: det kan också vara lite fantasi

W: äum jag tycker att...

Å: fast det är oftast typ så här ...

Ö: transigt!

Å: ja... som mammutar som kan studsas och (otydligt ord) lakrits...

Y: för så kan det va i leken låter det som

Å och Ö: Ja

Skillnad var också prestationen i pjäs mot lusten i lek där du kan göra fel utan att det stör dig själv, dina kamrater eller en publik. Publiken fanns i princip bara i pjäs men det fanns barn som pratade om improviserade föreställningar hemma med lika mycket frihet som i lek. Det fanns bland barnen alltså erfarenheter av lek som tydde på att lek kunde glida över i teater och uppvisning för exempelvis andra barn eller föräldrar. Här syntes även ett resonemang kring att teater kunde vara lek och lek kunde ses som teater med fantasi i. Skådespeleri i pjäs kunde uppfattas som något snarlikt eller exakt detsamma som rolltagande i lek, vilket visas här nedan.

Ö: när jag kom till Ö var det absolut första gången jag gjorde pjäs med min klass och det var massa publik... men jag och mina kusiner och dom... och så vi brukar göra bara hemma till våra föräldrar ... och då lär vi våran pjäs med fantasi

Y: när du och dina kusiner gör teater hemma för era föräldrar då lär ni er pjäsen med fantasi?

Ö: ja för att vi vet ju inte något, hur mycket...

Ä: Jag kom på en grej...

(borttaget om att tiden snart är slut)

Ä: alltså jag spelar teater till mina föräldrar ibland med min lillebror... men ibland råkar vi bara göra såna här, teater när man bara låtsas vara några andra personer .. och i bland så vill dom att vi spelar musik så då brukar vi bara ta leksaksgitarrer och leksakstrummor och bara spela... liksom inte nån riktig låt eller nått det är bara nån fantasi eller nått...

Det fanns ytterligare uppfattningar om att använda improvisation och sin fantasi även i pjäsarbete på skolan. Beskrivningarna byggde på att barnet kunde sina repliker riktigt bra och då kunde använda sin fantasi och lekfullhet alternativt att rollen i pjäsen liknade tidigare erfarenheter från barnets lekliv och att rollen var gjord så att barnet kunde improvisera fram replikerna i likhet med lek.

Sammanfattningsvis var förutsättningar för identifiering AV, MED och SOM roll:

I pjäs

manus/repliker
tilldelad roll
inre motivation
bestämt, visst inflytande
prestation, utmaning/utsatthet
med kamrater, lärare inför publik
attribut för rolltagande
inlevelse och utlevelse för publik

I lek

bok/film, idol
självvald roll
inre motivation
frihet, självkontroll, fantasi
lust, förhandling
själv eller med kamrater för egen skull
attribut för rolltagande
inlevelse och utlevelse ihop

Utifrån barnens uppfattningar framträder här ovan olikheter och vissa likheter mellan pjäs och lek. Det som förenar de båda formerna pjäs och lek är behovet av inre motivation. I övrigt kan olikheterna som framträder bli till en guide för arbete med rolltagande i pjäs, en guide till att kunna göra medvetna val tillsammans i pjäsarbete.

Nu sker en övergång till att låta analysen av delarna vara med och skapa barnens helhetsbild av fenomenet rolltagande i pjäs. Det görs med en inbördes hierarkisk ordning i syfte att synliggöra variationen inom denna helhet – det som i denna studie uppfattas som det totala utfallsrummet (se Analysverktyg s.11).

Barns rolltagande i pjäs – variationen utifrån en inbördes hierarkisk ordning

I denna studie innebar barnens rolltagande i pjäs att bli tilldelad en roll utifrån faktorerna: *manus* (av läraren bestämt) med *givna repliker* eller *given kroppslig handling*. Detta genomfördes med tillgång till *attribut för rolltagandet* som kläder, rekvisita, röst, rörelse och beteende hos rollen. *Publiken* fanns med som en given faktor att *prestera* något inför. Detta förhöll sig barnen till på olika sätt och följande kategorier med en inbördes hierarkisk ordning gick att utläsa av resultatet.

Barnet gjorde en identifiering AV och MED rollen och utifrån det:

- visade sig själv inför publik

Barnet gjorde en identifiering AV, MED och (försök till) identifiering SOM rollen och utifrån det:

- visade en roll inför publik

Barnet gjorde en identifiering AV, MED och SOM rollen och utifrån det:

- levde en roll inför publik
köra, tänka eller känna

Den inbördes hierarkiska ordningen synliggör skillnaderna mellan att ha erfarit rolltagande i pjäs som sig själv mot att ha erfarit rolltagandet i ett försök till identifiering SOM rollen eller i nästa nivå där rolltagandet har erfarits SOM rollen genom att leva den.

På första nivån var barnet kvar i sin egen verklighet och ville inte eller kunde inte hitta motiv till eller strategier för att gå in i en tänkt process av rolltagande i fiktion.

På andra nivån hade barnet inte hittat strategierna för att transformera lekkompetensen till detta nya sammanhang, eller känt sig obekvämt att göra det.

På tredje nivå hade barnet hittat sätt att leva rollen antingen genom att använda och transformera sin lekkompetens eller det barnen benämnde som skådespeleri. På den tredje nivån kunde det handla om

att barnet kom till inlevelse (något som barnet fick en inre upplevelse av) och det kunde även handla om att inlevelsen kom till utlevelse (något som blev synligt för omgivningen). Det behövde inte innebära att de båda infann sig samtidigt.

Kopplade till den tredje nivån fanns de tre strategierna *köra*, *tänka* eller *känna*. Dessa återkommer i slutdiskussionen som något *fysiskt* – i handling, *intellektuellt* – i tanke eller *intuitivt* – i känsla. Nu är det dags att gå över till slutdiskussionen med en början i utgångspunkterna för den.

Slutdiskussion

Studien har handlat om att synliggöra *barns uppfattningar om rolltagande i pjäs*, vilket knyter an till en av studiens tre forskningsfrågor. Med en förförståelse om att det finns kunskap hos oss vuxna om vilka förutsättningar barn behöver för att kunna gå i roll i pjäs, skapades hos mig ett intresse av att få höra barnens förståelse av detta fenomen. Jag ville veta vad de ansåg sig behöva, vilket knyter an till den andra forskningsfrågan om *faktorer som underlättar och försvårar rolltagandet*. Det var även intressant att få ta del av vilka *strategier barnen hade för att kunna bli en roll och leva en roll* inför publik - som har koppling till den tredje forskningsfrågan i studien. Det som synliggjorts i denna studie, med barn i lågstadieåldern som med sin lärare övade in en pjäs för att visa för publik, ska nu diskuteras. Diskussionen kommer först att gå in på studiens fenomenografiska ansats och kvalitativa metod samt val av former inom ramen för denna metod. Val av former vill säga intervju för insamling av data, att inlemma pilotstudiegruppen i ordinarie studie och lek som en "extern horisont" till rolltagande i pjäs. Därefter diskuteras resultatet i studien.

Fenomenografisk ansats och metod

Studien hade en "fenomenografisk ansats" (Marton och Booth, 1997/2000) där syfte och frågeställningar gynnas av att variationen av uppfattningar hos barnen synliggjorts. Uppfattningarna hos barnen synliggjordes i ett "utfallsrum", som analyserats utifrån kvalitativa aspekter av detta "utfallsrum" (Krokmark, 2007). Analysen gjordes utan kvantitativa inslag, utan intresse för exempelvis antal barn i studiens olika kategorier. Av intresse var att synliggöra den kvalitativa variationen av uppfattningar bland barnen. Den kvalitativa analysen återkommer jag till i samband med att intervju som datainsamlingsmetod diskuteras.

Valet av en kvalitativ fenomenografisk ansats och metod innebar att resultatet analyserades i syfte att en helhetsbild skulle framträda. Detta gjordes med utgångspunkt i delarna och deras inbördes relation för att genom det synliggöra helheten. I efterhand uppfattar jag som gjort studien att analysarbetet som synliggjorde "utfallsrummet", med förutsättningar och strategier *inför* och *i* rolltagande i pjäs, var det som skapade förutsättningar för att det "totala utfallsrummet", den hierarkiska ordningen av rolltagandet bland barnen, skulle framträda (Krokmark, 2007). Det var en process, där det ena byggde på det andra, vilken var betydelsefull för förståelsen av barnens uppfattningar om erfandet av rolltagande i pjäs. Nu sker en övergång till intervju som datainsamlingsmetod.

Intervjuerna

Intervju användes för att kunna ta del av barnens uppfattningar om rolltagande i pjäs. Samtal i en fenomenografisk studie är enligt Krokmark (2009) kontextberoende, åsyftande fenomenet det samtalas om. Dels som en uppmaning att få samtalet till stånd i direkt anslutning till upplevelsen och erfandet för samtliga intervjuade, och dels som ett pekande på kvaliteten i att låta det vara första gången de intervjuade samtalar om det tänkta fenomenet. Den direkta anslutningen till upplevelsen kommer jag senare in på i samband med pilotstudiens inlemmande i ordinarie studie. Jag kopplar barnens visade nyfikenhet, talförhet och gemensamma fokus under 20 till 45 minuter till betydelsen av att samtalsämnet var nytt för dem. Vad jag förstod av samtalen har barnen aldrig tidigare talat om sitt pjäsarbete på det sätt som studien erbjöd. Jag kan i det samlade resultatet inte se att rikedom eller variation påverkats negativt, det fanns däremot dilemman på individnivå. Ett dilemma sågs knutet till att samtalsämnet var nytt för barnen, då rolltagande i pjäs var en företeelse barnen vid ett fåtal tillfällen gjort. Det var svårt för dessa unga individer att verbalt beskriva upplevelser eller omedvetna strategier i en arbetsprocess. Det var även utmanande för mig som forskare och intervjuare att få barnen till att beskriva och förklara vidare, då de inte hittade sätt att beskriva sitt erfande av rolltagandet. Detta gjorde att svaren blev mer eller mindre uttömmande.

Ett annat dilemma i samband med intervjuer, som även tagits upp i samband med tillförlitlighet (s. 11), har med efterkonstruktioner att göra. Ett samtal om upplevelser som erfarits är inget annat än ett samtal i efterhand. I detta sammanhang vill jag poängtera betydelsen av att analysverktygen varit kvalitativa. (Marton och Booth, 1997/2000, Kroksmark, 2007, Pramling Samuelsson, 1994). Analysen hade sitt fokus på kvaliteter i och av barnens uppfattningar framför kvantiteter av dem. I fokus var variationen av uppfattningar av det de erfarit av rolltagande i pjäs. Då var det av ringa betydelse hur många barn som sade att de uppfattade sig SOM rollen, inte kunde uppfatta sig SOM rollen eller uppfattade sig som sig själv. Det var viktigt att företeelserna, i sig och i sin variation, framkom.

I relation till kontextberoendet i studien kan även nämnas att bland dessa 39 barn fanns dessa uppfattningar, just då. De erfor något som individer och grupp i relation till den kontext, det sammanhang de var i. Kontexten har beskrivits i korta ordalag, på det sätt jag erfor den som utomstående forskare under några dagar. Dels observerade jag själv hur sammanhanget var och dels berättade barnen genom våra samtal hur de uppfattade sin kontext. Denna studie blir ett exempel på vad barn i grundskolans lägre åldrar kan erfar. Nu övergår diskussionen till valet att låta pilotstudien inlemmas i den ordinarie studien.

Det fanns från början ingen tanke på att inlemma pilotstudien i ordinarie studie. Dels på grund av att en pilot är till för att pröva sina frågor, sin utrustning och dylikt och dels för att det var ett halvår sedan de barnen haft sin upplevelse av rolltagande i pjäs. Så hur kunde de båda gruppernas uppfattningar om rolltagande vara så lika och rika när deras upplevelse tidsmässigt ligger så långt ifrån varandra? Utifrån resonemanget hos Kroksmark (2009) är uppfattningar kontextberoende och i behov av att fångas i ögonblicket då fenomenet just erfarits. Uppspelen för barnen i denna studie sker i båda grupperna en gång per termin. Kan det vara tillräckligt exklusivt i barnens (skol-)kontext, för att upplevelsen ska vara levande ett halvår senare då barnen är i nästa repetitionsperiod? Detta får bli tolkningen, då barnens uppfattningar i båda grupperna visar på tydliga minnen från sina förra uppspel. Barn i båda grupperna plockade exempel från tidigare erfarenheter tillsammans vad gäller pjäsarbete, det låg tillräckligt nära, fanns tillräckligt levande för barnen för att användas i vårt samtal. Med det övergår nu diskussionen till rolltagande i lek som spegling till rolltagande i pjäs.

Speglingen i lek

Med inspiration av fenomenografisk metod analyserades intervjumaterialet med utgångspunkt i ”referentiell” och ”strukturell aspekt” av rolltagande i pjäs och i relation till fenomenets ”interna och externa horisont” (Marton och Booth, 1997/2000). Som ”extern horisont” valdes barns lek, där de hade vana av rolltagande i sina liv. Intressant med leken som spegling blev att synen på lek och pjäs både förde dem samman som lika vad gäller att skådespela, låtsas var någon annan och byggda på ”inre motivation” till rollen och behov av ”självkontroll” (Lillemyr, 2013). Leken som spegling, i relation till forskningsfrågan om *vilka strategier barn använder för att gå i roll i pjäs*, synliggjorde den något annorlunda, längre och förmodligen djupare processen för rolltagande i lek. Processen skedde med utgångspunkt i karaktärer i film, i böcker eller förebilder som idoler. Detta gav tankar om vilket gediget förarbete med förhandlingar som sker i lek för att skapa vars och ens ”inre motivation” (Lillemyr, 2013) till rollen och förutsättningar för gemensam lek. Speglingen gav även funderingar om vad något liknande kan skapa för rolltagande i pjäs, en hjälp för att kunna förstå en eventuell överföring av den kompetens barnen besitter i lek.

Diskussion av resultat

Inför övergången till att diskutera själva resultatet i studien kommer här de begrepp som mer omfattande har använts i diskussionen av resultat. Mer omfattande än andra begrepp har ”inre motivation” och ”självkontroll” använts samt i viss mån ”identitetsskapande” för individen (Lillemyr, 2013). I relation till barnens strategier i rolltagandet, för inlevelse och utlevelse, har mer omfattande Spolins (1963/1999) ”spontanitet” och ”inre impulser” samt begreppen att använda sig själv på ett ”intellektuellt, fysiskt och intuitivt plan” nyttjats. Till barnens strategier i rolltagande har även gjorts kopplingar till ”förmedlings-, impuls-, upplevelse och tilltrosbaserad ansats” (Fopp, 2013:34). I detta

sammanhang har även kopplingar till barns ”proximala utvecklingszon” (Vygotskij i Lillemyr, 2013) gjorts. I diskussionen om den hierarkiska ordningen som indelning av barnens rolltagande har ”leva rollen” och ”markera handling och roll” (Fopp, 2013) samt ”emotionella samband” och barns ”proximala utvecklingszon” (Vygotskij, 1995, Lillemyr, 2013) använts. I övrigt syns i den löpande texten vilken referens eller begrepp som använts.

Den fenomenografiska metodens fokus på relationen mellan helhet och delar, syftar i denna studie på att synliggöra barnens meningsskapande av att arbeta med rolltagande i pjäs. De utmejslade konturerna av barns erfarenhet av rolltagande i pjäs kommer nu att diskuteras. Diskussionen nedan tar sitt avstamp i barnens förutsättningar och strategier *inför* rolltagandet för att därefter ta sig vidare till förutsättningar och strategier *i* själva rolltagandet.

Förutsättningar och strategier *inför* rolltagandet

Barnen var satta att spela en roll i en pjäs där manus var en förgivettagen utgångspunkt av alla inblandade parter, och där läraren var den som delade ut rollerna åt barnen. Barnen hade förfogat över rätten att önska för att sedan bli tilldelade roller av läraren. Jag kommer här att diskutera barnens möjligheter att i den inledande delen av processen (identifiering AV och MED rollen) få syn på rollen, och det fiktiva sammanhang i vilket rollen är, för att sedan vilja ta sig an rollen.

Attraktionskraft hos rollen, inre motivation och barnets självkontroll

Attraktionskraften hos rollen var avgörande för barnen i att vilja ha den och att göra den på scen. Här fanns likhet med barns närmande av roll i lek – en ”inre motivation” (Lillemyr, 2013) som skapade viljan till att ha rollen. Skillnaderna var att barnet själv inte valt roll, att rollen var deras innan de lärt känna den väl och att rollen företrädesvis hade bestämda repliker och handlingar utifrån manus i pjäsarbete. Det fanns barn i studien som gjorde arbetet på egen hand utan större problem: förstod rollen, sammanhanget, sin uppgift och accepterade detta som sitt uppdrag eller till och med var riktigt nöjd med uppdraget. För andra barn uppstod hinder i den tänkta processen och barnet fick arbeta med sig själv för att acceptera rollen. Alternativt såg de en utväg i att få byta roll med en kamrat eller valde att vara sig själv och inte den tänkta rollen. Det senare återkommer jag till alldeles strax och tar först upp detta med att i processen acceptera eller byta roll med en kamrat. Detta skedde redan i det inledande arbetet och var sätt att hantera känslan av att inte känna sig nöjd med rollen.

I lek där barnen har hög grad av ”självkontroll” (Levy i Lillemyr, 2013) resonerar de lekande tillsammans om rollerna och förhandlande sker för att var och en ska komma till en ”inre motivation” att vilja ha rollen och behålla den (Steinsholt, 1998, 2012, Lillemyr, 2013). Det är genom ”inre motivation” och ”självkontroll” lek uppstår och hålls levande (Steinsholt, 1998, 2012, Winter Lindqvist, 2016). För barnen i studien kunde en kollektiv syn på rollen, utifrån dess omfattning, dignitet och egenskaper, vara vägledande för individen i sin identifiering AV och MED rollen. Identifieringen skedde även genom samtal mellan individer om de roller de tilldelats och även de roller de egentligen velat ha. Att barn accepterade rollen efter hand kunde bero på att den i processen framträdde på ett mer tilltalande sätt än vad rollen gjort från början. Andra barn accepterade rollen utan denna förändrade syn, vilket i sin tur kunde leda till att de mer markerade rollen än levde den. Vid behov av förändring i pjäsarbetet var vägen att via läraren kunna förhandla och få till ett byte med en klasskamrat. Formen med givet manus i pjäsarbetet var en förutsättning som i samband med roller skapade struktur och tydlighet men även liten flexibilitet vad gäller rollers form, egenskaper och handlingar. Med manus och givna roller samt repliker som utgångspunkt, om de behandlades som just givna och inte flexibla i någon form, var likheterna med ”barnets självkontroll” i lek små (Lillemyr, 2013, Steinsholt, 1998, Winter Lindqvist, 2016). Barnets mandat att påverka och skapa flexibilitet åt rollen var litet om manus fick styra i den utsträckning som barnen beskrev. Därav dessa strategier hos barnen att direkt acceptera rollen, lära känna rollen och acceptera eller byta roll.

Nu går jag över till de barn som hade uppfattningen om att de var sig själva på scen och som någon gång i processen att identifiera rollen och identifiera sig MED rollen hade gjort detta val. Ett av exemplen barnen gav var att rollen gjorde det barnet brukar göra varje dag, spela fotboll. Rollen låg nära barnets egna erfarenheter i livet så föreställningsförmågan behövde inte användas. Det fanns inte hos barnet en ide om att vilja vara någon favoritspelare så som några barn nämnt skedde i lek och som

användes för att känna sig bättre, starkare, snabbare och dylikt. Det fanns utrymme för barnet att i en arbetsprocess med ett uttalat uppdrag av att vara en roll i pjäs, göra valet att istället vara sig själv. Möjligheten för barnet att ha upplevt något givande i att vara sig själv på scen ska inte förringas, barnet erfor sig själv inför en publik. Det kan för barnet ha varit att dess ”inre motivation” till rolltagande inte infann sig. Barnet behöver inte ha sett motivet till att, som i lek, använda sin föreställningsförmåga i fiktion för att erfara sig själv i ett fiktivt sammanhang (Erikson, Mead i Lillemyr, 2013, Steinsholt, 1998, Winter Lindqvist, 2016). I likhet med lek krävdes för rolltagandet ett gemensamt ”som-om” och andra lekliknande kompetenser, vilka nu skulle användas i ett sammanhang där även en publik var inbegripen. För barnen innebar detta att kompetensen som annars används i lek utan publik nu skulle transformeras till detta nya sammanhang där publiken hade en central roll vid uppspel. Prestationen fanns med som en faktor hos barnen, den kan ha infunnit sig redan i mötet med rollen och för vissa barn skapat behovet av att vara sig själv. En upplevelse av låg ”självkontroll” kan ha varit närvarande i pjässammanhanget. Alternativt behövdes andra verktyg än vad som fanns tillgängligt i denna kontext för att gå vidare till ett rolltagande. Jag återkommer mer utförligt om prestationens närvaro i processen i samband med identifiering SOM rollen.

Att möta och stötta barnen

En lärare med medvetenhet om faktorerna ”inre motivation” och ”barnets självkontroll” (Lillemyr, 2013, Steinsholt, 1998, Winter Lindqvist, 2016) som betydelsefulla för barnen redan i relation till att acceptera och lära känna rollen, kan stötta motivationen hos barnen i likhet med barnens förarbete i lek. Det kan vara att innan rollerna är satta, i likhet med lek, låta barnen skapa ett rikt bakgrundsmaterial till rollerna i pjäsen för att känna sig motiverad att ta sig an rollen. Genom en ”upplevelsebaserad ansats” (Fopp, 2013) kan barnen tillsammans få pröva miljön, sammanhanget, situationerna som utspelar sig i manus för att lära känna sammanhanget och rollerna. Med sådant synliggjort i relation till identifiering AV och MED roll, går jag nu över till att diskutera den fortsatta processen för barnen – förutsättningar och strategier att identifiera sig SOM rollen.

Förutsättningar och strategier i rolltagandet

Attraktionskraften såg ut att vara utgångspunkten för att ta sig an rollen och vilja lära känna den. Vad som därefter gjorde att barnen fick förutsättningar eller själva hade strategier att gå vidare i processen och inte stanna vid identifiering MED rollen ska nu diskuteras.

Kläder/rekvisita, röst och rörelse/beteende omnämnes av barnen som något utan betydelse eller med betydelse för deras inlevelse och utlevelse inför publik. Det fanns barn som beskrev att de inte riktigt märkte sin kostym eller att de inte gjorde något speciellt varken med kropp eller röst. Andra barn beskrev betydelsen av kläder, rekvisita, ändrad röst, beteende eller rollspecifik rörelse för inlevelse. Ytterligare barn såg betydelsen för att av publiken uppfattas som rollen och att publiken skulle bjudas på något. Betydelsen av trovärdiga kläder och rekvisita för ens inlevelse och för publiken togs upp och att det kunde kännas pinsamt då det inte stämde. Trovärdigheten med kläderna för inlevelse och utlevelse ser jag som uttryck för att ta och tas på allvar. Om barnen försökte skapa som en skärva av verkligheten på scen så ska det kännas trovärdigt. Vygotskij (1995) pekar på barnets uttryck i lek och skapande som en inre logik, då kan det finnas behov av att barnets uttryck bekräftas i attributen för rolltagandet.

Prestation var en förgivettagen förutsättning och barnen handskades med detta bland annat genom att öva mycket, öva lite eller inte öva alls. Detta tyder på att barnens relation till prestationen såg ut på lite olika sätt och det visas bland annat genom känslorna de beskriver i sammanhanget och om dessa blir till en utmaning eller skapar en känsla av utsatthet. Barnen kunde eventuellt byta roll när risken fanns att prestationen blev dålig. Alternativt kunde barnen tänka att det är en lek och inte så noga, det är min roll som gör och inte jag. De känslor prestationen frammanade styrde rollens attraktionskraft i barnets ögon och barnets motivation till att i nästa steg vilja och kunna levandegöra rollen på scen.

Det kan sägas att känslorna även filterades genom omgivningens hantering av situationen. Barnen beskrev kamrater som stöttade och hjälpte och uttryckte sitt behov av att inte bli skrattad åt utan att kunna skratta tillsammans. Barnen kunde också använda kompisar som trygghet och avdramatisering av insatsen. Fopp (2013) och Spolin (1963/1999) tar båda upp just betydelsen av att bygga ett

gynnsamt gruppklimat. Hos Fopp, Spolin och Stanislavskij (2014) arbetar regissören i dialog med att stärka rolltagarna i tron på sina ”inre impulser”, ”intuition” och ”äkthet”. Detta sker med fördel i en arbetsprocess med bekräftande och stöttande klimat, och enligt Spolin (1963/1999) där värdeomdömen är nedtonade. Lärarens möjlighet att bekräfta handlingar som stärker tryggheten och tilliten i gruppen (Fopp, 2013, Spolin, 1963/1999) kan ha haft betydelse för barnen i studien. Lärares och kamraters agerande kunde skapat ett bekräftande, stöttande och tillåtande klimat med vidare utmaningar på individnivå. I förlängningen torde detta kunna kopplas till barnets ”proximala utvecklingszon” (Vygotskij i Lillemyr, 2013) på så sätt att dialogen skapade förutsättningar för barnet att utvecklas vidare i sitt rolltagande. Samspelet kunde på så sätt ge utrymme åt individens prövande i processen och därigenom ge chans att komma till ett ”personligt”, ”intuitivt” eller ”äkta uttryck” (Fopp, 2013, Spolin, 1963/1999, Stanislavskij, 2014). Utifrån dessa beskrivna förutsättningar går jag nu över till att diskutera barnens strategier på individnivå för att kunna leva rollen.

Inre motivation till inlevelse, utlevelse och barnets självkontroll

Barnets ”inre motivation” (Lillemyr, 2013) för att i gå vidare till att identifiera sig SOM rollen och vilja levandegöra den på scen såg ut att bestå av fler komponenter än att rollen var attraktiv i någon form. Då den ena gruppens pjäs utspelade sig i en familj under juletid med mer fantasifulla inslag där bland annat djur pratade och handlade och den andra gruppen arbetade i collageform med innehåll från terminens skolämnen och fritidsaktiviteter, torde de båda kunna ligga relativt nära barnens erfarenheter från verkliga livet att ha som utgångspunkt i rolltagandet. Vygotskij (1995) och Stanislavskij (2014) beskriver individens möjlighet att använda egna erfarenheter i kombination med sin föreställningsförmåga för att kunna hitta sin inre logik till att leva rollen på scen. Det fanns barn som beskrev hur de använde sin kunskap från leken för rolltagande i pjäs. För de barn som inte visste hur eller av annan anledning inte transformerade sin lekompetens till pjäsarbete kunde det skett med hjälp av att läraren. Läraren kunde fångat upp barnens ”impulser i rummet”, i eller av ”situationen”, av medspelare och utifrån ”rollfigurens vilja” samt genom att ha gjort det barnet i roll gjorde och sade på scen ”intellektuellt och kroppsligt begripligt” (Fopp, 2013:34). Det hade kunnat vara ett sätt att stötta barnet i sin ”proximala utvecklingszon” (Vygotskij i Lillemyr, 2013) att komma vidare i att hantera rolltagandet i pjäs, genom att exempelvis kombinera ett tidigare kunnande i lek med rolltagande i pjäs. Sätt med vilka det går att möta och stötta barnen i arbetsprocessen återkommer jag till i samband med diskussionen om barnens strategier *köra, tänka* eller *känna*.

Spolins (1963/1999) resonemang om att kunna leva rollen tar sin utgångspunkt i upplevelse och sker enligt författaren på ett ”intellektuellt, fysiskt och intuitivt plan”. Sådant arbete kräver något av aktören, omgivningen och läraren vad gäller lyssnande. Lyssnande inåt hos aktören och lyssnande utåt mellan aktörerna samt hos läraren till den process som pågår. I pjäsarbetet med barnen var utgångspunkten givna repliker som övades in precis som handlingar och rörelser tillhörande rollen. Vissa barn beskrev att de var med och hittade på rollens handlingar och rörelser medans andra barn fick dem och sin placering på scen av läraren. Ur barnens beskrivningar gick det att utläsa att strategierna för arbetet med att använda sin spontanitet och sina inre impulser var att göra det på egen hand, som ett inre arbete, vid repetitionerna eller hemma alternativt med en kamrat eller ett syskon. Att kunna använda sina egna erfarenheter, sina impulser och eget prövande för att skapa känslomässiga kopplingar till rollens liv på scen kunde både varit en hjälp åt barnets ”inre motivation” till att levandegöra rollen och berett väg för ”barnets självkontroll” (Levy i Lillemyr, 2013) i arbetet. Hur kunskapen hos läraren såg ut vad gäller att använda erfarenheter och emotioner i arbetet blev i detta sammanhang betydelsefull för barnens egna val av strategier. Om kunskapen inte fanns hos läraren att dela med sig av och stötta barnen med betyder det att barn som redan förstått koden till inlevelse, i exempelvis lek, och hade förmågan att transformera den kunskapen till det aktuella sammanhanget, hade förutsättningar att leva rollen. Med detta går jag nu över till strategier barn som identifierade sig SOM rollen uppfattade att de använde sig av.

Handling, tanke och känsla

Vad gäller barnens strategier *köra* rollen, *tänka* sig som rollen eller *känna* sig som rollen för inlevelse och utlevelse fanns skillnader och det kommer nu att diskuteras med hjälp av Spolins (1963/1999) begrepp ”intellektuellt” (tanke), ”fysiskt” (handling) och ”intuitivt” (känsla). Vilka kan ses ha kopplingar till Fopps (2013:34) fyra ansatser för att komma åt barns möjlighet till: upplevelse i fiktion,

att våga pröva utifrån och lita på och sina ”inre impulser” (Spolin, 1963/1999) på scen på ett ”fysiskt och intuitivt plan”, att skapa tilltro till sig själv och sin intuition samt att genom förmedlad erfarenhet på ett ”intellektuellt plan” förstå sin roll och dess handlingar.

Att *köra* rollen blev som ett fysiskt och intuitivt handlande då det av barnen beskrevs som att ”då slipper jag tänka”, ”då slipper jag bli nervös” eller ”jag bara kör”. Det går att se strategin *köra* som ett försök att skapa ett ”flöde” (Csikszentimihalyis i Lillemyr, 2013) för att vara i ”spontanitet” och en möjlighet att komma åt egna ”inre impulser” (Spolin, 1963/1999). Det kan ha varit komplicerat för barnen att beskriva hur arbetet med inlevelse gick till. I lek då det är färdigförhandlat och motivationen infunnit sig, *gör* de bara – eller som barnen i studien *kör* de bara. Det kan upplevas som en omedveten process för barnen. Erfarenheten av inlevelse från lekens rolltagande kan vara utmanande att försöka sätta ord på om den är omedveten och förmodligen upplevs som just ett ”flöde” (Csikszentimihalyis i Lillemyr, 2013). Ett ”flöde” som inte alls fångas med lätthet i ord, utan i upplevelse här och nu i ett ”som om” i lek eller improvisation. Strategin *köra* användes av barnen i studien utan synlig inblandning av de båda andra strategierna: *tänka* och *känna*.

Att *tänka* sig som rollen blev att använda sig själv intellektuellt i kombination med sin föreställningsförmåga för att skapa ”emotionella samband”, ”perezhivanie” (Vygotskij, 1995, Stanislavskij). Det vill säga kopplingar till barnets erfarenheter i livet som med hjälp av barnets associationer och fantasi kunde skapa ett ”inre uttryck” som i processen fann ett ”yttre uttryck” (Vygotskij, 1995). Barnen försökte tänka sig eller intala sig vem de var för att levandegöra rollen. Strategin användes av barnen i studien isolerad eller i kombination med strategin *känna*.

Att *känna* sig som rollen byggde på det ”intuitiva” och en kombination av upplevelse, ”spontanitet” och ”inre impulser” (Spolin, 1963/1999) som skapade ett ”inre uttryck” och fann ett ”yttre uttryck” (Vygotskij, 1995). Strategin *känna* kan ha föregåtts av att barnet använt sig själv intellektuellt i någon form. Det kan även ha handlat om att använda det intuitiva fysiska och intellektuella i en växelverkan.

Strategierna handlade i stort sett om att den utövande skulle ha chans att finna sin inre logik och i någon form kunna vara äkta i sitt uttryck och rollens handlingar. Strategierna beskrev barnens verktyg att på individnivå få det att hänga ihop, att det för individen kunde skapas samband och bli meningsfullt. Från att ha diskuterat de samband som skapade barnets erfarenhet och uppfattning om rolltagande i pjäs går jag nu avslutningsvis in på den inbördes hierarkiska ordning som framkom i resultatet.

Barns rolltagande i pjäs – helhetsaspekten

Barnens uppfattningar om rolltagande i pjäs utifrån en helhetsaspekt ”referentiell aspekt”, synliggjordes i analysprocessen tack vare de kategorier som visade på delarna, de ”strukturella aspekterna”, av helheten (Marton och Booth, 1997/2000). Helheten av barnens uppfattningar framträdde först då alla delar, faktorer som skapande förutsättningarna för rolltagandet och de strategier barnen använde i processen, synliggjorts. Den helhet som framträdde genom delarna och speglingen i lek gick att ordna utifrån en inbördes hierarkisk relation. Den inbördes hierarkiska ordning som framträdde ska nu diskuteras.

Helheten utifrån en inbördes hierarkisk ordning

Barnen som i den hierarkiska ordningen (s. 24) placerades på understa nivån som *visade sig själv inför publik* är inte beskrivna hos någon av mina valda referenser. Denna uppfattning om rolltagande i pjäs eller lek går utanför ramarna för ett rolltagande i detta sammanhang. Så barn med denna uppfattning erfar inte rolltagande i pjäs? Något svar på frågan kan jag inte skapa utifrån materialet i denna studie då samtalen med barnen inte kom åt sådana dimensioner. Jag ser det som intressant att ha kunnat samtala vidare med dessa barn då de inte såg ut att ha fått vara med om ett rolltagande alls. Det kan vara samtalen som fört dem dit, att säga att de inte kände mig som rollen. Utifrån Kroksmark (2009) ska vi som intervjuare vara medvetna om att verbala uppfattningar är kontextberoende. Vad jag förstår både i relation till innehållet det pratas om och till själva samtalskontext. Barnen kan ha erfarit på ett sätt som inte fanns utrymme att verbalisera i samtalen, samtalen riktade uppmärksamheten åt ett för det barnet mindre intressant håll. Barnen kan indirekt ha verbaliserat avsaknaden av verktyg för att ta sig an rollen, alternativt verbaliseras ett sätt att ta sig an rollen som passade dem. Vad gäller andra möjliga

verktyg finns det ju fler än bara Stanislavskij, Vygotskij eller Spolin som haft metoder för rolltagande på scen som kunde varit ett alternativ för något av dessa barn som visade sig själv på scen. Att visa sig själv på scen kan även det vara en möjlighet till exempelvis identitetsskapande för barnet alternativt ett sätt att behålla sin "självkontroll" (Lillemyr, 2013) i sammanhanget barnet befinner sig i. I relation till att låta barnet vara i sin "proximala utvecklingszon" (Vygotskij i Lillemyr, 2013) där det utmanas vidare i dialog med sin omgivning, kan både vårt samtal, och vad det skapade, och mitt vidare resonemang om utmaningsmöjligheter vara av intresse för vidare tänkande kring företeelsen.

Barnen som i den hierarkiska ordningen (s. 24) placerades på mellannivån som *visade en roll inför publik* kunde likställas med Fopps beskrivning av att "markera handling och roll". Fopp (2013:37) beskriver att regissörerna i arbete med barn vill att barnen verkligen försätter sig i situationen och går in i handling för att komma ifrån att de mer bara "markerar handling och roll". Det kan för dessa barn handlat om att inte ha tillgång till sina "inre impulser" (Spolin, 1963/1999) och inte erbjudas sätt att komma åt dem eller transformera kompetens från lek. Detta resonemang för mig åter till Vygotskijs (Lillemyr, 2013) "proximala utvecklingszon" och omgivningens betydelse i detta sammanhang, att i kommunikation finna barnets utvecklingsmöjligheter vidare. Även "självkontroll" (Lillemyr, 2013) kan var en faktor som spelar in i sammanhanget, att barnen behåller den på det vis de beskrivit. Avslappning ses av Fopp (2013) som en viktig ingrediens i detta sammanhang, vilket återkommer även i nästa stycke.

Barnen som i den hierarkiska ordningen (s. 24) placerades på den översta nivån som *levde en roll inför publik* kunde likställas med den beskrivning Fopp (2013:40) givit att rollen ska "bli levande" för barnen. Här skapar författaren ett resonemang om avslappning som central i arbetet, och att genom impulser utifrån och en kontakt inåt försöka få barnen att bara "göra" (min anm. "leva") istället för att visa upp. Detta går även att härleda till Vygotskijs (1995) och Stanislavskijs (2014) resonemang om "emotionella samband" mellan egna erfarenheter och rollens handlingar samt vikten av föreställningsförmågans funktion i detta arbete. Dessa barn hade på sina olika sätt hittat möjligheter i arbetet för att kunna göra ett rolltagande i pjäs, SOM rollen. Sätten de använde var *köra, tänka* eller *känna*, vilka återfinns i diskussionen under rubriken *handling, tanke och känsla* (s. 33).

Helhetsaspekten eller aspekten på barns meningsskapande i rolltagande i pjäs har ovan beskrivits och diskuterats. Helhetsaspekten pekar på en tredelad variation av uppfattningar utifrån dessa barns erfarenhet av rolltagande i pjäs. Jag går nu över till att utifrån det resultatet avsluta diskussionen.

Kunskap för rolltagande i pjäs

Arbetet krävde tid åt varje individ i processen och kunskap hos barnen om vilka av sina kompetenser från lek de kunnat använda. Arbetet klarade barnen dels av på egen hand hemma och dels i skolan under repetitionsarbetet. För barn som haft förmåga att på egen hand förstå rollen och kunde omsätta det i kroppen fungerade pjäsarbete, med bestämt manus och lärare utan fördjupad ämneskunskap, för att kunna leva rollen. För andra barn i studien blev dessa förutsättningar ett hinder för att kunna förstå och leva rollen. Dessa barn behövde mer eller annan stöttning och hjälp än de nu hade tillgång till för att komma vidare i sitt rolltagande. Fopp (2013), Spolin (1963/1999), Vygotskij (1995) och Stanislavskij (2014) understryker vikten av kunskap hos lärare att leda ett sådant arbete, vilket även framkommit i resultatet för denna studie. Samtalet mellan barnen innehöll variationer av sätt att hantera rolltagandet i pjäs, som de bjöd varandra på, vilket i sig skapar vidare möjligheter att föra in i processen med rolltagandet.

Barnen bär på kunskap som kan hjälpa läraren, lära läraren att leda rolltagande i pjäs. Det kan handla om att låta barnen visa och berätta om sina erfarenheter av att gå i roll i olika sammanhang. Därefter kan de av barnen framtagna uppfattningar om förutsättningar och strategier för rolltagande prövas. Prövas för att tillsammans förstå vilka som är användbara för var och en i rolltagande i fiktion och hur dessa kan transformeras till pjässammanhang. Detta kräver något av läraren – att kunna lyssna, förstå kunskapen barnen förmedlar och ha egen kunskap att möta dem med.

Relevans och vidare forskning

Att intervjua barn är speciellt då det egentligen kräver en lång erfarenhet av att ha pratat med barn. Det har både gett svar där fler följdfrågor hade varit önskvärda, svar det går att vara tillfredsställd med och svar som sträckte sig längre än det gick att föreställa sig i förväg. De har gett ett utfall, utfallet har analyserats och diskuterats och gett en bild av de 39 barnens uppfattningar om rolltagande i pjäs. Vad gäller studiens forskningsrelevans kan denna fråga knytas an till formuleringen om estetiska uttrycksformer i läroplanen för grundskolan: *Skolan har ansvar för att varje elev kan använda och ta del av olika uttrycksformer så som... drama* (Skolverket, 2017). Som en del i skolans arbete att förstå hur detta ansvar uppfylls och hur det arbetet kan utvecklas har barnens uppfattningar i dessa intervjuer bekräftat centrala delar i den kunskap som dramaforskning tidigare pekat på. Studiens resultat har visat fram variation i hur dessa 39 barn erfar rolltagande i den estetiska uttrycksformen drama. Arbetet sker i två lågstadielklasser med engagerade lärare men utan fördjupad ämneskunskap i dramaämnet. Arbetet sker i en obligatorisk och likvärdig grundskola där barnen ska bedriva sina studier i ett antal år framöver.

Nedan ges följande tre förslag för vidare forskning utifrån denna studie:

- Utvecklingsarbete i grundskolans tidigare år utifrån vad som blivit synligt i denna studie, där lärare, elever och forskare arbetar tillsammans för att skapa något nytt.
- Fler liknande studier med intervjuer av barn för att bekräfta delar i denna studie och tillföra sådant som inte framkommit här, för utökad kunskap om barns rolltagande i pjäs
- En liknande studie med intervjuer av barn MEN där regissören är utbildad i drama med kunskap om verktyg att använda med barn för rolltagande i pjäs. Studien kunde utgöra en spegling av barnens uppfattningar som framkommit här samt kunna tillföra ytterligare aspekter på barns rolltagande i pjäs.

Referenser

- Aune, V. (2013). *Teater med barn og unge: en studie av barne- og ungdomsteatret ved Rogaland Teater*. Oslo: Akademika.
- Dahlgren, L. O. och Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I Fejes, A. och Thornberg, R. (red). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber AB.
- Doverborg, E. och Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar – kommunikationens betydelse*. Liber AB. 4:e uppl.
- Fopp, D. (2013). *Regi med barn och unga. En studie av hur personregi används i barn- och ungdomsteaterverksamhet*. Examensarbete, CeHum/ERG, vid Stockholms universitet.
- Hägglund, K. (2001). *Ester Boman, Tyringe Helpension och teatern*. Doktorsavhandling vid Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). *Den fria lekens pedagogik: teori och praktik om fantasileken*. Stockholm: Liber; Första upplagan.
- Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*, Vol. 17, No. 2–3. Jönköping University Press 2007, ISSN 1101–7686
- Larsson, M. (2017). *Dramapedagogen i roll som regissör*. En studie av dramapedagogers regissörsroll i föreställningsarbete med barn och ungdomar. Examensarbete vid Stockholm universitet.
- Lillemyr, F.O. (2013). *Lek på allvar. En spännande utmaning*. Stockholm: Liber.
- Marton, F. och Booth, S. (1997/2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur. Svensk utgåva.
- Mjaaland Heggstad, K. (2014). *7 vägar till drama: grundbok i dramapedagogik för förskollärare och lärare*. Lund: Studentlitteratur; 1: a uppl.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Abingdon: Routledge; Eighth edition.
- Berggraf Sæbø, A., Eriksson A. S. och Allern, T-H. (2017). *Drama, teater og demokrati*. Antologi I, I barnehage, skole, museum og høyere utdanning. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mjaaland Heggstad, K., Eriksson, A. S. och Rasmussen, B. (2013). *Teater som danning*. Bergen: Fagboksforlaget.
- Chaib, C. (1993). *Amatörteater - den totala konstarten? ungdomar i en konstnärlig edukativ process*. Jönköping: Högskolan.
- Chaib, C. (1991). *Quasimodi - ett musikteaterprojekt: ungdomars upplevelser och erfarenheter*. Jönköping: Högskolan.
- Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Pedagogiska institutionen vid Lunds universitet.
- Nissen, G. (1970). *Mim och dramatisering.Handledning för teaterledare och pedagoger*. Rabén och Sjögren
- Olenius, E. och Nicolaisen, S. M. (1968). *Skabende dramatik*. Gellerups forlag a-s, København.
- Pramling Samuelsson, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns förståelse för sin omvärld*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Acta Universitatis Gothoburgensis Göteborg.
- Rasmusson, V. (2000). *Drama - konst eller pedagogik? kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama 1965–1995*. Diss. Lund: Universitet.
- Rasmusson, V. och Erberth, B. (2016). *Undervisa i pedagogiskt drama: från dramaövningar till utvecklingsarbete*. Upplaga 4:2. Lund: Studentlitteratur
- Siks Brain, G and Dunnington Brain, H. (1961). *Children's theatre and creative dramatics*. Seattle, Washington: University of Washington Press.
- Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2017. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: www.skolverket.se

- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press; cop.
- Smagorinsky, P. (2011). *Vygotsky's Stage Theory: The Psychology of Art and the Actor under the Direction of Perekhivanie, Mind, Culture, and Activity*, 18:4, 319–341. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1080/10749039.2010.518300>
- Spolin, V. (1963/99). *Improvisation for the teater: a handbook of teaching and directing techniques*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press; 3rd edition.
- Stanislavskij, K. S. (2014). *En skådespelares arbete med sig själv: i inlevelsens skapande process*. Malmö: Holmberg; 2: a uppl.
- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek?* Tondheim: Tapir forlag.
- Steinsholt, K. (2012). I lekens ingenmansland. I *Pedagogiska Magasinet Tema: lek på fullaste allvar*, nr 1 2012. Tillgänglig: <https://pedagogiskamagasinet.se/i-lekens-ingenmansland/>
- Sternudd, M.-M. (2000) *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv; dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala Universitet. Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:165574/FULLTEXT01.pdf>
- Utbildningsvetenskapliga fakulteten (2019). *Utbildningsplan Dnr G 2018/570. Grundläroprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3 (L2GF3)*. Tillgänglig: <https://lararutbildning.gu.se/utbildning/grundlararprogrammet/utbildningsplan>
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forsknings-sed>
- Winther-Lindqvist, D. (2016). Den sociala fantasilekens förändringspotential. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. (s.85–103). Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos

Intervjufrågor ”rolltagande i pjäs” (undersökningsgrupp NN)

Intervjun gör jag i syfte att få ta del av elevers (6,5 – 9 år) uppfattningar om rolltagande i pjäs. Intervjuerna sparas för transkription genom digital ljudinspelning.

Inledning

Jag vill prata med er om att vara i roll, låtsas vara någon annan i pjäs. Så som ni gjort nu när jag hälsat på.

Jag är nyfiken på hur det varit. Berätta hur du tyckte det var att spela en roll i pjäsen.

Kändes det som att du var rollen? Hur kommer det sig tror du?

Berätta hur du blir den, hur du gör? Hur det går till när du blir rollen? Kan du tydligt veta när du låtsas vara någon annan och när du är dig själv?

Berätta hur du har lärt dig att låtsas vara någon annan? Vem har lärt dig detta? Har du lärt dig själv eller av någon annan, berätta. När lärde du dig det?

Behöver du ha något för att leva dig in i rollen? Behöver det vara på något speciellt sätt för att du ska kunna gå in i rollen/vara rollen?

Gör ni sånt även annars då ni inte har en pjäs? Någon annan gång i livet? Var det så när du var yngre eller är nu för tiden att du kan låtsas vara någon annan?

Är det samma/lika eller skillnad/olika i jämförelse pjäs och (det barnet berättat)...?

(Extra om det behövs:

Hörrni vi låtsas att jag är någon (alt. ett barn) som ska lära mig det ni kan, och jag har aldrig spelat pjäs förut. Berätta för mig det ni vet och kan, hjälp mig att förstå...)

Intervjufrågor rolltagande i pjäs (pilotgrupp MN) maj 2018

intervjun gör jag i syfte att få ta del av elevers (7,5 – 9 år) uppfattningar om rolltagande i pjäs inför min ”riktiga studie”. Eleverna spelade upp en pjäs i december/eleverna repeterar just nu en pjäs vilken jag utgår från i vårt samtal. De ska få titta på en filmsnutt som visar en av de scener de deltar i med sin roll i pjäsen.

Piloten syftar till att jag ska få pröva mina frågor för att fila till dem utifrån hur jag kan förstå att de fungerar och hur den inbördes ordningen kan korrigeras. Förhoppningsvis ger det mig andra infallsvinklar och fler svar än just dessa.

Intervjufrågor

Jag vill prata med er om att vara i roll, låtsas vara någon annan i pjäs.

Berätta hur det var att vara med i pjäsen och att vara rollen du spelade där.

Kändes det som att du var rollen?

Berätta hur du gör, hur du blir den? Hur går det till när du blir den?

Kan du tydligt veta när du är någon annan? Berätta

Hur har du lärt dig att låtsas vara någon annan? Vem har lärt dig detta? Har du lärt dig själv eller av någon annan, berätta. När lärde du dig det?

Gör ni sånt även annars då ni inte har en pjäs? Någon annan gång? Var det så när du var yngre eller nu för tiden att du kan låtsas vara någon annan?

Är det samma/lika eller skillnad/olika att låtsas vara i pjäs och då du nu berättar att du låtsats?

Extra om det behövs:

//Hörrni vi låtsas att jag är ett barn som ska lära mig det ni kan, och jag har aldrig spelat pjäs förut. Hjälp mig att förstå....

//Om vi låtsas att jag inte kan se hur det är när ni är era roller – berätta för mig så att jag förstår!