

Kandidatnummer: 502

**Fortellinger gjennom rollelek**  
**Et meningsfullt livsdrama**

Høgskolen i Oslo og Akershus, fakultet for samfunnsfag  
Bacheloroppgave i sosialt arbeid, våren 2017.

Eksamenskode: SOS3900

kandidatnummer 502

## INNHold

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	1
<i>Forforståelse</i> .....	1
1.2 PROBLEMSTILLING, AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING .....	2
1.3 METODE OG VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV .....	3
<i>Kilder og kildekritikk</i> .....	3
<i>Fortellinger fra praksis som metode</i> .....	5
<i>Det narrative perspektivet</i> .....	5
1.4 OPPGAVENS DISPOSISJON .....	6
<b>2. TILNÆRMINGER TIL BARN I VANSKELIGE LIVSSITUASJONER.....</b>	<b>7</b>
2.1 MESTRINGSPERSPEKTIVET .....	7
<i>Opplevelse av sammenheng</i> .....	7
<i>Samspill mellom Begripelighet, håndterbarhet og mening</i> .....	9
2.2 SAMTALE MED BARN I VANSKELIGE LIVSSITUASJONER .....	9
<i>Dialogisk samtale</i> .....	11
<i>Medopplevelse</i> .....	12
2.3 FORTELLINGEN - EN NARRATIV SAMTALEMODELL .....	13
<i>Nyskriving av historier</i> .....	14
<i>Eksternalisering</i> .....	15
<i>Metafor</i> .....	15
<b>3. DRAMA SOM METODE .....</b>	<b>16</b>
3.1 ANVENDT DRAMA OG DRAMATERAPI .....	16
<i>Rollelek</i> .....	17
<i>Fiksjon og metafor</i> .....	18
3.2 FORTELLINGER FRA PRAKSIS .....	19
<i>Dragen Terrion</i> .....	19
<i>Hai-Petter og Løve-pappa</i> .....	20
<b>4. DRAMA I MØTE MED BARN - EN DRØFTING .....</b>	<b>21</b>
4.1 DRAMA - SAMTALE PÅ BARNETS PREMISER .....	22
<i>Å følge barnets fortelling</i> .....	22
<i>Medopplevelse gjennom drama</i> .....	22
4.2 DRAMA SOM FORTELLING .....	23
<i>Opplevelse av sammenheng og nyskriving av historier</i> .....	24
<i>Eksternalisering og metafor</i> .....	24
4.3 Å BEGRİPE, HÅNDBERE OG SKAPE MENING MED DRAMA .....	26
4.4 KRİTISKE REFLEKSJONER .....	26
<b>5. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING .....</b>	<b>27</b>

# 1. Innledning

I dagens samfunn forstås barn som kompetente sosiale aktører. De skal ha rett og mulighet til å fortelle sin historie, bli hørt og bidra i spørsmål som angår dem selv. Når barnets historie er fragmentert eller problemfokuseret, trenger det hjelp til å sette erfaringene sine i en meningsfull sammenheng. For å få til dette er det viktig at den voksne som møter barnet i en samtaleform, tar barnet på alvor og fremhever barnets evne til å være en kompetent sosial aktør. Denne oppgaven vil undersøke hvordan bruk av drama som metode i samtale med barn i vanskelige livssituasjoner, kan støtte barnet i å skape sammenhengende og meningsfulle livshistorier, som kan hjelpe barnet med å oppleve mestring.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av tema kommer av et personlig engasjement for barn i vanskelige livssituasjoner, som strever med å skape mening i livet. Gjennom mitt arbeid som miljøterapeut på et barnehjem, har jeg møtt mange barn som har blitt utsatt for omsorgssvikt, vold og overgrep av nære omsorgspersoner. Disse barna har ofte en fragmentert livshistorie med lite sammenheng. Jeg er opptatt av hvordan vanskelige livssituasjoner påvirker barns forståelse av verden, og hvordan dette kommer til uttrykk. Jeg er nysgjerrig på hvordan vi som hjelpere kan møte disse barna på en slik måte at de får støtte til å sette ord på og organisere livet og følelsene sine. Tidligere har jeg jobbet med barn i mange ulike kontekster, og er gjennom dette blitt opptatt av at barn skal tas på alvor. Jeg har samtidig mye kunnskap og erfaring med drama som metode i arbeid med barn. I forkant av sosionomutdanningen har jeg en mastergrad i anvendt drama og dette var også min vei inn i sosialt arbeid. Jeg har brukt øvelser og ritualer fra dramafaget i gruppearbeid og i samtaler med barn, både før og under utdanningen.

### *Forforståelse*

Mitt faglige ståsted i forhold til denne oppgaven er preget av min forforståelse av temaet, og min forforståelse er påvirket av mine erfaringer (Dalland 2012, 226). Den er også med på å påvirke hvordan og hvorfor jeg er opptatt av temaet. Jeg er opptatt av hvordan barn i vanskelige livssituasjoner uttrykker at de har det vondt, og tenker at

disse barna ofte kan ha et uttrykk som for omgivelsene oppfattes som skremmende. Min forforståelse er at det er viktig for barn å få lov til å snakke om det som er vanskelig, sammen med voksne som er rundt dem i hverdagen. Jeg har videre en forståelse av drama som en potensielt god metode for å møte disse barna, og gi dem rom og språk til å uttrykke seg. Fordi jeg kommer fra det fagfeltet jeg gjør, med denne forforståelsen lagt til grunn, ser jeg også drama som metode som noe mer enn skuespill og teater. Jeg ser på drama som en naturlig leken samtaleform, hvor det er mulig å bruke fantasien og late som. Videre tenker jeg at dette kan gjøre det tryggere å gå inn i vanskelige temaer. Derfor mener jeg drama kan være relevant som metode i sosialt arbeid, og jeg vil i denne oppgaven forsøke å undersøke og se nærmere på hvordan.

## 1.2 Problemstilling, avgrensning og begrepsavklaring

*”Hvordan kan sosialarbeideren fremme mestring hos barn i vanskelige livssituasjoner med drama som metode?”*

Fokuset mitt vil være på profesjonelle samtaler med den hensikt å støtte barnet i å oppnå en opplevelse av mening og mestring. Jeg vil derfor ikke gå inn på å diskutere samtaler med den hensikt å avdekke omsorgssvikt eller andre vonde opplevelser. Av samme grunn vil heller ikke utfordringer med tanke på opplysningsplikt overfor barnevernet eller lignende bli berørt. Jeg kommer ikke til å presisere stedet for utførelsen av samtalene i denne oppgaven, da jeg forsøker å vise hvordan drama er en tilnærming som kan brukes i mange samtaler med barn, uavhengig av sted.

*Mestring* kan defineres som hvordan mennesker takler problemer, stress og utfordringer<sup>1</sup>. I denne oppgaven knyttes mestring til Antonovskys ”opplevelse av sammenheng” (Antonovsky 2000, 33). Jeg bruker mestring og mestringsfølelse om hverandre og begrepene har den samme betydningen i denne oppgaven.

*Barn i vanskelige livssituasjoner* betyr her, alle barn som lever i varierende oppvekstmiljø med risiko for å utvikle problemer. Dette kan være barn som lever med

---

<sup>1</sup> <https://snl.no/mestring> (28.4.17).

omsorgssvikt, disharmoniske familieforhold, på institusjon eller bor i et belastet nærmiljø. Det kan også gjelde barn som har en kronisk sykdom, eller alvorlige atferdsproblemer.

*Sosialarbeideren*, blir i problemstillingen brukt om den som utfører og skal fremme mestring hos barnet. Gjennom oppgaven veksler jeg mellom å bruke begrepene hjelper, profesjonell, voksen og sosialarbeider. Jeg bruker begrepene om hverandre, og de henviser til det samme.

*Drama som metode* er et paraplybegrep som inneholder stort sett alle måter å bruke drama på, med en annen hensikt enn det tradisjonelle teateret (Nicholson 2005, 2). Med drama som metode mener jeg i denne oppgaven elementer fra dramafaget brukt metodisk i individuell samtale med endringsskapende formål. Arbeidet foregår i et krysningspunkt mellom terapi og sosialt arbeid.

### **1.3 Metode og vitenskapsteoretisk perspektiv**

I dette avsnittet vil jeg legge frem metoden som er brukt for å besvare oppgavens problemstilling og belyse det aktuelle temaet. Litteraturstudier og fortellinger fra egen praksis vil ligge til grunn for oppgavens metode. Jeg vil også redegjøre for det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn for metoden.

#### *Kilder og kildekritikk*

Litteraturstudien min bygger på skriftlige kilder hvor systematisk litteratursøk om temaet ligger til grunn. En Litteraturstudie bygger på innsamlet data som andre forfattere har skrevet (Dalland2012, 223). Jeg startet med å orientere meg i pensumbøker fra sosialt arbeid, supplert med litteratur fra mitt tidligere studie anvendt drama, for å kartlegge hvor i det sosialfaglige feltet min oppgave kunne befinne seg, og hvilke krysningspunkter som fantes mellom de to fagfeltene (Dalland 2012 67). Jeg oppdaget at narrativ teori ble brukt som teori og litteratur i begge profesjoner. Videre har jeg i hovedsak benyttet meg av søkemotoren Oria, og lagt vekt på søkeord som ”drama”, ”mestring”, ”sosialt arbeid”, og ”barn”. Søkene ga meg noe relevant informasjon, men jeg fikk begrenset med treff i første omgang. Ved å bytte ut drama med ord som ”aktivitet”, ”kreativitet” og ”fortelling”, kunne jeg utvide søket noe og

fikk flere relevante treff som omhandlet det jeg ønsket å finne ut mer om. Hva angår bøker, har jeg ved siden av pensum i sosialt arbeid og anvendt drama, funnet forfattere gjennom søk på Oria samt litteraturlister fra artikler og andre oppgaver jeg har benyttet som inspirasjon. Dette har gitt meg tilgang til flere teoretikere som har vært relevante for min problemstilling. Jeg har forsøkt å bruke primærkilder i stor grad for å unngå å bli farget av andres tolkninger av teorien (Dalland 2012, 86), særlig når det gjelder de teoretiske perspektivene om mestring og narrativ teori, har jeg bestrebet dette.

Helbredets mysterium (2000) av Aaron Antonovsky er en av bøkene som vektlegges i denne oppgaven. Denne har vært viktig for å belyse mestringsperspektivets forhold til begrepet opplevelse av sammenheng. Haldor Øvresides bok "Samtaler med barn" (2009), kombinert med Anne Kirsti Ruuds "Hvorfor spurte ingen meg?" (2011) er benyttet for å få en helhetlig oversikt over prinsipper og teorier om tilnærming til barn i vanskelige livssituasjoner. Ved å fokusere på narrativ teori, kunnskapssyn og metode forsøker jeg samtidig å gi en kontinuitet til oppgaven. Her har boken "Narrativ Etikk og profesjonelt hjelpearbeid" (2011) av Beate Indrebø Hovland gitt mye inspirasjon. Forfatteren bruker teori fra forskjellige arenaer innenfor narrativ teori og fester dette til en helhet. Dette tenker jeg kan være et interessant perspektiv for denne oppgaven, som bruker narrativ teori både som kunnskapssyn og som del av metoden i samtale med barn.

Litteraturen er videre valgt med den hensikt å gi oppgaven et faglig og teoretisk grunnlag for diskusjon, for å tilegne meg tilstrekkelig kunnskap om det emnet jeg undersøker, samt å kunne svare grundig på problemstillingen. Noe litteratur er lest uten å bli brukt direkte i oppgaven. Denne litteraturen vil ikke være oppført i litteraturlisten da den ikke har vært med på å forme oppgavens innhold i særlig grad. Gjennom søkene mine fant jeg begrenset materiale om drama og sosialt arbeid med barn fra Norge. Søk på engelsk ga et større utvalg med flere nyere artikler. Disse artiklene var nyttige å bruke i begynnelsen for å få en oversikt og et innblikk i tema. Jeg valgte likevel å fokusere på artikler fra Norge da jeg skulle svare på problemstillingen. Noe av grunnen til dette, er at det kan være problematisk å "overføre" funn fra andre land til Norge, blant annet på grunn av kulturelle normer og lovmessigheter. Et eksempel på dette, som kommer frem i sosialfaglig forskning og

praksis, er at terapeut er en beskyttet tittel i England. Bøkene som er sentrale for denne oppgaven er av eldre dato. Dette kan være en svakhet ved oppgaven. Jeg har supplert med nyere artikler som omhandler temaene. Mange av artiklene jeg har funnet om temaet refererer til bøkene jeg har benyttet meg av, og jeg vil derfor hevde at disse fremdeles er aktuelle for temaene jeg ønsker å belyse.

#### *Fortellinger fra praksis som metode*

Oppgaven kommer til å bruke fortellinger fra praksis hvor jeg illustrerer bruken av drama som metode i samhandling med et barn. Hensikten med fortellingen er å belyse hvordan drama kan fungere som metode med en narrativ tilnærming for dialog med barn i vanskelige situasjoner. Mye av inspirasjonen og motivasjonen bak denne oppgaven kommer på bakgrunn av erfaringene jeg selv har gjort med drama som metode i pedagogisk eller miljøterapeutisk arbeid med barn. Jeg har derfor valgt å bruke eksempler fra egen praksis som metode i denne oppgaven. Fortellingene jeg bruker er konstruert på bakgrunn av flere barn jeg har jobbet med i forskjellige kontekster. Hensikten med å bruke drama i disse sammenhengene var sosialfaglige intervensjoner til støtte for barnet. Hendelsene og trekk ved barnet er satt sammen av fellestrekk som går igjen i barn jeg har jobbet med. I dette eksempelet har jeg valgt å plassere arbeidet på en skole, men det kunne like gjerne vært gjort på en barnevernsinstitusjon, på et familiesenter, eller i andre kontekster hvor sosialarbeideren treffer barn i vanskelige situasjoner.

Det er vesentlig at jeg har anonymisert barnet som blir nevnt i mitt praktiske eksempel av hensyn til personvernet. Navn, alder og kjønn er fiktivt, og jeg har tatt bort og lagt til andre personlige kjennetegn ved barnet. Historien er endret og beskrivelsen av barnet er sammensatt av mange forskjellige barn jeg har møtt. Dette kan dermed sees som typebeskrivelser heller enn individuelle karakteristikk (Dalland 2012, 103). Eksemplene er rekonstruerte og farget av mine opplevelser og subjektive fortolkninger. Jeg har trukket ut elementer jeg mener vil være med på å støtte opp under problemstillingen og gi grunnlag for min faglige drøfting.

#### *Det narrative perspektivet*

Forskningsmetoden styres av det vitenskapelige perspektivet som ligger til grunn. Jeg vil derfor presentere det narrative perspektiv som er mitt vitenskapsteoretiske

utgangspunkt. Det narrative kunnskapssynet tar utgangspunkt i at virkeligheten alltid er språklig fortolket, og formidlet. På den måten kan vi si at samfunnsskapt språkpraksis definerer én virkelighet og utelukker andre (Thomassen 2006, 180). Fortellinger skaper sammenheng mellom adskilte opplevelser, og dermed er det historien som gjør fortolkning mulig. Det er altså gjennom fortolkning av fortellinger vi kan forstå, og danne kunnskap (Thomassen 2006, 178). Tidligere fungerte narrativer i vitenskapen for det meste som forklaringsmodell i historiefaget. I følge Thomassen (2006, 178), fremheves nå den narrative fortellingen i større grad som en alternativ modell for all kunnskap og sannhet.

Narrativ teori har etter hvert blitt utbredt både som modell for forskning, og som metodiske tilnærminger i sosialt arbeid (Thomassen 2006, 184). Denne oppgaven bærer preg av den narrative teorien på flere plan. Jeg bruker eksempler fra praksis og konstruerer en fortelling for å belyse og besvare problemstillingen. Samtidig har jeg i eksempelet brukt en narrativ tilnærming til samtale, og jeg bruker narrativ teori for å se nærmere på drama som metode i samtale med barn i vanskelige livssituasjoner. Derfor er mitt kunnskapsperspektiv i denne oppgaven også narrativt, da dette påvirker mitt faglige ståsted og utforming av oppgaven.

#### **1.4 Oppgavens disposisjon**

Videre i oppgaven vil jeg presentere teorien som ligger til grunn for drøftingen. I neste kapittel forsøker jeg å gi en dypere forståelse av mestring og tilnærminger til barn i vanskelige situasjoner. Jeg redegjør for mestringsperspektivet, teorier om samtaler med barn og narrativ teori. I kapittel 3 vil jeg forsøke å gi en oversikt over hva drama som metode er og hvilke teknikker og prinsipper metoden bygger på. Deretter vil jeg gjennom to fortellinger forsøke å vise hvordan drama som metode kan fungere i praksis som samtalem metode med barn i vanskelige livssituasjoner. I kapittel 4 vil jeg ved hjelp av teorien og fortellingene drøfte hvordan drama som metode kan støtte barn i vanskelige livssituasjoner med å skape mening og mestre livet samt de utfordringene det møter. Til slutt vil jeg avslutte oppgaven med en oppsummering og noen avsluttende refleksjoner omkring temaet.



## **2. Tilnærminger til barn i vanskelige livssituasjoner**

I dette kapittelet vil jeg legge frem den sosialfaglige teorien som jeg senere bruker i min drøfting. Jeg begynner med å redegjøre for mestringsperspektivet som ligger til grunn for problemstillingen. Deretter vil jeg gå nærmere inn på og undersøke begrepet ”opplevelse av sammenheng”. Jeg vil så legge frem teori omkring samtale med barn hvor jeg trekker frem barneperspektivet og dialogisk samtale som sentrale retninger. Kapittelet avsluttes med et avsnitt som gjør rede for narrativ tilnærming til samtale, og hvordan dette kan brukes som en samtalemodell i møte med barn.

### **2.1 Mestringsperspektivet**

Et mestringsperspektiv i sosialt arbeid, bygger på et positivt menneskesyn med individets potensiale for mestring i fokus. Det legger vekt på menneskers mulighet til å mobilisere sin egen styrke ved motgang (Hansson og Cederblad 2012, 246). Dette er et perspektiv og en tenkemåte som fokuserer på menneskers mestringsstrategier og ser etter styrke, ressurser og muligheter hos individet og i omgivelsene, heller enn problemer og vanskeligheter (Hansson og Cederblad 2012, 261).

Mestringsperspektivet henger tett sammen med det salutogene perspektivet, som ser helse som et kontinuum, mellom helse og uhelse (Sagy og Antonovsky 2000, 156). Det handler om å finne ut hvor i dette kontinuumet hvert enkelt individ befinner seg, og rette oppmerksomheten mot de helsefremmende faktorer (Sagy og Antonovsky 2000, 156). Med andre ord er det salutogene perspektivet en motsats til patogenese, hvor man fokuserer på faktorer som fører til sykdom (Hansson og Cederblad 2012, 245). Kriser er i følge Antonovsky (2000, 46) en del av livet til et hvert menneske. Det å unngå kriser fremmer ikke helse, men hvordan vi er i stand til å håndtere de kriser som oppstår kan ha en verdi for helsen (Antonovsky 2000, 47). Han var også opptatt av hvordan menneskers motstandsressurser har betydning for hvordan vi takler sykdomsutvikling og andre kriser.

#### *Opplevelse av sammenheng*

Et sentralt begrep i den salutogene modellen til Antonovsky er ”opplevelse av sammenheng”. Dette er en fellesnevner for motstandsressurser som kan hjelpe mennesker til å håndtere utfordringer de møter i livet. Opplevelsen av sammenheng

kan være avgjørende for mestringsfølelsen i livet fordi den påvirker hvordan vi tolker og responderer på stress (Hansson og Cederblad 2012, Sagy og Antonovsky 2000). Et menneske med høy opplevelse av sammenheng i livet, tolker stress på en slik måte at verden gir mening kognitivt, instrumentelt og emosjonelt. Dette kan videre ha en positiv innvirkning på opplevelsen av mestring. Det er i følge Antonovsky (2000, 37) viktig å kunne forstå situasjonen, ha tro på at en kan finne løsninger på utfordringene og oppleve det som meningsfullt å finne disse løsningene, for å oppleve sammenheng i livet. Han kalte disse motstandsressursene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet.

Begripelighet er en viktig faktor fordi vi som mennesker har behov for å forstå situasjoner vi befinner oss i. I hvor stor grad vi oppfatter at indre og ytre stimuli er kognitivt forståelig, er kan være avgjørende for vår opplevelse av sammenheng (Antonovsky 2000, 34). Det vil for eksempel være lettere å kategorisere og begripe sammenhengende informasjon, enn kaotisk støy. Begripelighet handler også om at vi har en forventning om at utfordringene vi møter i livet er forutsigbare og kan plasseres i en meningsfull sammenheng (Antonovsky 2000, 35). Videre hevder han at håndterbarhet er en relevant faktor. Individet må oppleve at de utfordringene det står overfor er håndterbare og at det har de ressursene som kreves for å kunne påvirke sin situasjon (Antonovsky 2000, 36). Ressurser kan her bety indre "kraft" hos individet, eller ressurser i omgivelsene, som hjelp og støtte fra andre viktige personer i livet. Når man opplever håndterbarhet i livet, kjenner man seg i følge Antonovsky (2000, 36) som et handlende subjekt med kontroll over egne ressurser, heller enn et offer for omstendighetene.

Til slutt peker Antonovsky (2000 36) på meningsfullhet som en sentral faktor. Det må være meningsfullt å bruke energi på å håndtere den påkjenningen man står ovenfor. Samtidig vil det være viktig å skape mening omkring det som skjer. Med meningsfullhet menes også mening i videre forstand i livet. For å oppleve sammenheng er det viktig at livet er følelsesmessig forståelig (Antonovsky 2000, 36). Det betyr at det kjennes ut som at utfordringer man møter på i livet er verdt å bruke krefter og engasjement på. Slik kan kriser i livet kan oppleves som utfordringer i stedet for byrder man ikke får gjort noe med. (Antonovsky 2000, 36). Når krisene

oppstår kan man da fokusere på å finne en mening med dem. Ved å være motivert til å skape mening i livet kan det være enklere å håndtere store og små utfordringer.

### *Samspill mellom Begripelighet, håndterbarhet og mening*

De tre faktorene meningsfullhet, håndterbarhet og begripelighet, er på mange måter uløselig knyttet til hverandre (Antonovsky 2000, 38). Et menneske som i stor grad opplever av sammenheng, møter kriser og vanskeligheter i livet med vilje til å ta utfordringen, det kan finne mening i erfaringen, og gjør sitt beste for å klare seg gjennom. Det betyr ikke at en person med høy opplevelse av sammenheng gleder seg over tragiske eller vanskelige hendelser i livet, men man kan være bedre rustet til å møte utfordringene på grunn av de tre faktorene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky 2000, 39). Videre hevder Antonovsky (2000, 39) at det ikke vil være mulig å håndtere en utfordring dersom en ikke også begriper den. Disse faktorene er dermed sammensveiset. En må begripe en utfordring eller situasjon for å håndtere den. Videre må det oppleves meningsfullt å løse utfordringen, for å kunne mobilisere de ressurser som trengs.

En som er engasjert og ser livet og de utfordringer en møter som meningsfulle, kan lettere finne både begripelighet og ressurser i forhold til stress som oppstår. Det at livet gir mening kan altså motivere en til å jobbe hardt for å forstå problemet, og skaffe seg de ressurser som trengs (Antonovsky 2000, 40). Uten meningsfullhet vil en derimot kun i korte perioder oppleve at krisen og kanskje til og med livet i seg selv er begripelig og håndterbart, mener Antonovsky (2000, 40). Med dette konkluderer han med at meningsfullhet er den viktigste faktoren for opplevelse av sammenheng. Meningsfullhet alene gir likevel ingen garanti for økt opplevelse av sammenheng, men det kan være en sjanse for suksess (Antonovsky 2000, 40). Mestringsfølelsen vil derfor være avhengig av alle de tre komponentene som til sammen gir en opplevelse av sammenheng.

## **2.2 Samtale med barn i vanskelige livssituasjoner**

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på det å samtale med barn i vanskelige livssituasjoner. Det finnes mange metoder og modeller for hvordan vi skal snakke med barn. Jeg vil starte dette avsnittet med å gjøre rede for barneperspektivet.

Deretter vil jeg se nærmere på noen grunnleggende holdninger som kan være viktige i møte med barn, før jeg undersøker hvordan en dialogisk samtale sammen med disse prinsippene kan bidra til en støttende dialog med medopplevelse i fokus.

### *Barneperspektivet*

Profesjonelle samtaler mellom voksne og barn innebærer at den voksne inntar et barneperspektiv. Dette går ut på at den voksne forsøker å sette seg inn i barnets følelser og opplevelser, forsøker til å gi barnet riktig hjelp og støtte (Langballe, Gamst og Jacobsen 2010, 27). Barneperspektivet kan knyttes til relasjonen mellom den voksne og barnet, og det er vesentlig å forsøke å oppnå og opprettholde en genuint tillitsfull og trygg relasjon til barnet. Trygghet og tillit vil ha en stor betydning for kvaliteten på samtalen i alle former for dialog med barn (Ask og Kjeldsen 2015, 25). Det er i utgangspunktet en skjev maktfordeling i møter mellom voksne og barn, så det å skape mest mulig likevekt i relasjonen kan være med på å skape en trygg atmosfære for barnet (Langballe, Gamst og Jacobsen 2010, 27). Hvordan den voksne oppfatter barnet vil også ha innvirkning på kommunikasjonen. Den voksne kan være oppmerksom på barnets ansiktsuttrykk og kroppsspråk, og bruke et konkret og enkelt språk som er tilpasset det enkelte barnet (Ask og Kjeldsen 2015, 27). Ofte kan barn svare ”vet ikke”, eller ”husker ikke” på spørsmål de ikke forstår. Slike svar kan tolkes som en avvisning, men dersom den voksne prøver på nytt, med andre, tydelige formuleringer kan det være at man vil få mer utfyllende svar (Langballe 2011, 4). Det er i følge Ask og Kjeldsen (2015, 20) den voksnes ansvar å strukturere samtalen, samt å tilpasse sitt språk og sine spørsmål til barnets kognitive og verbale utvikling slik at barnet kjenner seg kompetent.

I den profesjonelle samtalen med barn i vanskelige livssituasjoner legger Ruud (2011) vekt på begrepene mening, verdighet og anerkjennelse. Disse begrepene kan sees som noen grunnleggende prinsipper å ha med seg i et barneperspektiv. Mening handler om at den voksne hjelper barnet med å skape mening i situasjonen her og nå. For å gjøre samtalen og situasjonen meningsfull for barnet kan sosialarbeideren tilpasse kommunikasjonen til barnets utviklingsnivå, og hjelpe barnet å sette situasjonen i en meningsfull sammenheng (Ruud 2011, 22).

Verdighet vil si at barnet blir i varetatt på en slik måte at barnet ikke opplever seg krenket eller satt i dårlig lys, men får beholde sin verdighet på tross av at situasjonen kan være vanskelig. Den voksne kan fokusere på løsninger, i stedet for å grave seg ned i problemet sammen med barnet, og skille mellom barnet og problemet for å unngå at barnets identitet knyttes til problemet (Ruud 2011, 25). Å anerkjenne barnet er i følge Ruud selve kjernen i kommunikasjonen. Hvis hjelperen har et syn på barnet som et kompetent og aktivt handlende subjekt, som evner å fortelle om seg selv og har meninger om seg selv og verden, kan det gjøre at barnet kjenner seg som en likeverdig og betydningsfull samtalepartner (Ruud 2011, 29).

### *Dialogisk samtale*

I en dialogisk samtale ligger det en forventning om at den voksne forsøker å se hvor barnet har sin oppmerksomhet (Øvreeide 2009, 86). Det er barnets tanker, og opplevelser som er i sentrum, og den voksne har ansvar for å gi støtte og følge de tanker og erfaringer barnet gjør om et tema (Øvreeide 2009, 18). Dersom den profesjonelle voksne skifter fokus fra hva en selv er, eller blir opptatt av, til hva barnet er opptatt av, kan barnet blir anerkjent og få mulighet til å fortelle mest mulig fritt og spontant om sine egne opplevelser (Langballe, Gamst og Jacobsen 2010, 34). Det er et poeng at det legges til rette for at barnet kan utrykke seg på egne premisser og at den voksne støtter barnets motivering til å dele sine tanker og erfaringer (Øvreeide 2009, 17). For å legge til rette for fri fortelling hos barnet kan den voksne avvente barnets reaksjon (Øvreeide 2009, 88). Dette handler om å gi rom til barnet så det kan reagere først. På den måten kan barnet eie både historien og reaksjonen. Da kan man også unngå å lede barnet til å reagere, eller føle på en spesiell måte. Barn kan være lettpåvirkelige og søker etter riktige svar hos den voksne. Dermed kan de voksne påvirke hvordan barna tenker om seg selv, hvis de ikke er oppmerksomme på denne maktforskjellen (Ask og Kjeldsen 2015, 24). Fordi barn kan være vant til at samtaler med voksne handler om å få informasjon fra den voksne som sitter på de riktige svarene, kan man tenke seg at den dialogiske samtalen på mange måter skiller seg fra andre kommunikasjonsformer mellom voksne og barn.

I samtaler hvor formålet er å støtte barnet, kan barnet trenge at den voksne tolker og beskriver dets situasjon på en slik måte at det kan kjenne seg igjen. Ved å benevne det som skjer og oppleves, kan sosialarbeideren hjelpe barnet til å bli mer bevisst seg selv

og verden rundt (Øvreeide 2009, 89). Den voksne kan gjøre dette ved å sette ord på følelser eller foreslå fortolkninger. Dette kan bidra til at barnet ser hendelser i livet i en større sammenheng. Hvis den voksne legger beskrivelsene og tolkningene frem som hypoteser som barnet kan avkrefte eller bekrefte, kan samtalen virke støttende og bidra til økt opplevelse av mening og sammenheng hos barnet (Ask og Kjeldsen 2015, 54). En dialog om viktige erfaringer kan også støtte barnet i sine egne utviklingsbestrebelse. Ved å beskrive, anerkjenne og stille tydelige og undrende spørsmål skapes det rom for en utvidelse av opplevelsene til barnet (Øvreeide 2009, 14). På denne måten kan barnet bli ivaretatt på en verdig måte. Hvis den profesjonelle voksne forsøker å forstå barnets tanker og bruker sin kunnskap til å hjelpe barnet med å organisere tanker og følelser rundt situasjonen kan han eller hun støtte barnet i å skape mening i en trygg og forståelsesfull ramme hvor barnet kan delta aktivt (Langballe 2011, 7).

#### *Medopplevelse*

Følelser og erfaringer som deles med andre kan også ha potensiale for å forstås sammen med andre. Samforståtte, medopplevde følelser kan være lettere for barnet å regulere og tåle (Øvreeide 2009, 13). Dialog og kontakt kan skape en sammenheng mellom det kognitive og det emosjonelle hos barnet, fordi en får hjelp til å sette ord på, tenke rundt og om følelsene (Øvreeide 2009, 13). Dette er spesielt viktig for barns konsentrasjon og atferds regulering. Ved hjelp av den profesjonelle voksnes fortolkning kan det bygges fortellinger rundt barnets erfaringer. Disse fortellingene kan være med på å gi sammenheng. Det kan være lettere å leve med, og eventuelt presentere seg med disse fortellingene, fordi erfaringene er akseptert og gyldiggjort gjennom medopplevelse i samtale (Øvreeide 2009, 13). Hvis barnet klarer å regulere uten å bruke masse energi på dette, vil det få overskudd til å fokusere på andre utviklingsområder (Øvreeide 2009, 13). Problematisk atferd hos barn har ofte en sammenheng med at barnet mangler viktig informasjon og medopplevelse (Øvreeide 2009, 14). Det å regulere atferd er altså mer krevende for barn som ikke får hjelp til å forstå seg selv og verden rundt.

### **2.3 Fortellingen - en narrativ samtalemodell**

For å se nærmere på oppgavens problemstilling, velger jeg i dette avsnittet å undersøke det narrative perspektivet som en tilnærming til samtale. Jeg bruker begrepet ”narrativ samtale” fremfor terapi fordi jeg mener intervensjonene kan brukes i alle profesjonelle samtaler med barn.

Gjennom fortellinger kan mennesker dele kunnskap og erfaring med hverandre, og historiene de forteller kan gi informasjon om menneskelig erfaring, identitet og handling (Hovland 2011, 14). Det å fortelle og å bli fortalt kan hjelpe individer til å forstå seg selv, andre, og verden de lever i når erfaringene settes i en kontekst. Ved hjelp av historier konstrueres en begynnelse og en avslutning slik at erfaringene får en sammenheng og de knyttes til en tidsdimensjon, og i en sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid (Lundby 1998, 30 og White 2006, 29). I den narrative tilnærmingen legges det vekt på at barnet har verdifull kunnskap om livet og sin egen historie. Dersom den profesjonelle voksne etterstreber å ha en nysgjerrig innstilling til barnet og erkjenner at det er barnet som er ekspert på sin fortelling kan forholdene ligge til rette for en mer likeverdig samtale (Øhrn 2016, 331).

Fortellingene er med på å konstruere menneskers identitet og kan si noe om hvem de er i forhold til andre mennesker og omverdenen (Jensen og Ulleberg 2011, 241). I livet har individer mange små fortellinger som sier noe om mer eller mindre signifikante hendelser og erfaringer. En kan i følge White (2006, 29) forstå mennesker gjennom narrativ teori ved å si at summen av disse historiene er vår livshistorie. Man velger ut de små historiene og hendelsene som passer inn i sin fortolkning av seg selv når man skaper sin livshistorie. De små hendelsene plasseres så inn i livshistorien ut i fra hvordan man allerede oppfatter at sin historie er, og kommer til å være (Jensen og Ulleberg 2011, 244). Fortellingene viser derfor ikke hele sannheten om hvem man er som menneske. De er forenklinger hvor noe er fremhevet og andre ting er utelatt (Lundby 1998, 31). Det samme gjelder de små historiene som konstrueres for å beskrive enkelthendelser eller erfaringer. Lundby (1998, 31), skriver at en på sett og vis kan si at forenklingen er prisen man må betale for å oppnå sammenhengende og meningsfulle historier. De forholdene som ikke passer inn i historien utelates altså til fordel for å oppnå en sammenheng.

For noen har livshistorien blitt en problemhistorie (White 2006, 19).

Problemhistoriene har sin helt nødvendige plass i menneskers liv, og vi har alle noen problemhistorier. Dersom problemhistorien blir stående alene kan den stå i veien for resposshistoriene som handler om aktiv motstand (Øhrn 2016, 331). Hvis problemhistorien blir din livshistorie, og du ikke har konstruert andre historier som sier noe annet om deg kan problemhistorien blir en identitetsmarkør for hvem du er (Øhrn 2016, 332). Dette kan føre til en negativ spiral hvor du konstruerer historier som passer inn i problemhistorien.

### *Nyskriving av historier*

I følge Michael White (2006, 19) finnes det alltid en alternativ historie å fortelle.

Denne historien er basert på andre levde erfaringer som uttrykker noe annet enn problemhistorien. Dette kan være motstridende verdier, intensjoner, håp og forpliktelser. Øhrn (2016, 331) peker på viktigheten av å skifte hovedfokus fra hvilken effekt problemet hadde på personen til hvordan personen responderte på problemet. På den måten omtaler man personen som et aktivt handlende individ med et valg om å respondere på forskjellige måter. Han understreker videre at det er lite hensiktsmessig å utforske de negative effektene et problem har forårsaket. Hvis man derimot utforsker, og får en rik beskrivelse av resposshistorier, vil vedkommende ha en tryggere grunn for å kunne stå i samtale om det vonde (Øhrn 2016, 335). Disse fortellingene kan motarbeide, fungere som en motvekt og i beste fall erstatte problemhistorien. Formålet med disse historiene er å reparere den skaden de problemfokuserede fortellingene har påført individet. (Hovland 2011, 104). Når det er snakk om nyskriving av historier, er det ikke hva som faktisk har skjedd som endres, handlinger og hendelser fra fortiden er som de er. Det som imidlertid kan endres, er hvordan disse hendelsene fortolkes og forstås (Hovland 2011, 135). White (2006, 77) foreslår en del spørsmål hjelperen kan stille for å hjelpe barnet med å konstruere en ny fortelling med fokus på respons. Spørsmålene fokuserer for eksempel på hva personen har gjort i en krisesituasjon for å i vareta seg selv eller andre. Hvis hendelsene sees fra et annet perspektiv, kan forståelsen av livshistorien og de enkeltstående småhistoriene endres radikalt.



### *Eksternalisering*

Narrativ teori bygger videre på en grunntanke om at det ikke er personen som er problemet, men problemet er problemet (White 2006). Med denne grunntanken blir det avgjørende at personen løsriver sin identitet fra problemet, og kan innse at problemet er noe som påvirker ”meg”, men det er ikke ”meg” og trenger ikke å si noe om min identitet eller hvem jeg er (White 2006,53). Man kan begynne en eksternaliserende samtale ved å undersøke hvilken påvirkning problemet har på ens liv, for så å understreke at problemet er noe utenfor en selv som påvirker livet til den det gjelder (White 2006, 69). Ved å flytte problemet ut av personen, til et fenomen som kan granskes utenifra kan samtalen endres. Sosialarbeider og barnet kan sammen få en felles ” ytre fiende” eller et felles tema å engasjere seg om (Jensen og Ulleberg 2011, 246).

### *Metafor*

Metaforer kan enkelt forklares som billedlige uttrykk som muliggjør forståelse av noe gjennom noe annet. Bruk av metaforer gir muligheter til å forflytte seg mentalt til nye kontekster slik at man kan gå inn i beskrive den problemmettede historien med en viss distanse (Lundby 1998, 43). Metaforer kan også brukes til å illustrere en foretrukket historie. En slik indirekte måte å arbeide med sine egne temaer på kan oppleves mindre truende enn samtaler i mer direkte form (Svardal 2009, 97). Metaforer kan derfor fungere godt i arbeidet med å eksternalisere problemet. Ved å bruke eksempler som man kan kjenne seg igjen i kan barnet se på sin situasjon i forhold til menneskene i historien. Da kan de se nye muligheter de ikke har sett før som de kan ta i bruk (Lundby 1998, 43). Metaforer fremhever enkelte aspekter ved et objekt og undertrykker andre. En metafor avdekker i følge Lundby (1998,44) ikke en sann mening, men kan skape en ny personlig mening.

Metaforer kan benyttes til å endre relasjonen mellom personen og problemet og gir en unik mulighet til å undersøke problemet på avstand (Ask og Kjeldsen 2015, 55).

Det å fortelle en historie om seg selv gjennom metaforer og symboler kan virke forløsende (Muribø og Andersgaard 2014, 54). Ved hjelp av fantasi og kreativitet kan problemet få et eget liv utenfor personen og barnet kan opprette et forhold til problemet som kan utdypes og beskrives nærmere. Selbekk (2006, 75) trekker frem at det å finne frem nye posisjoner hvor barnet blir et aktivt handlende subjekt i forhold

til problemet, i stedet for et offer eller objekt som problemet skjer mot eller med, kan føre til at barnet oppdager nye positive ressurser hos seg selv.

### **3. Drama som metode**

I dette avsnittet vil jeg forsøke å gi et innsyn drama som metode. Jeg vil legge vekt på begrepene anvendt drama med fokus på dramaterapi, da dette er områder ved drama som metode hvor det fokuseres på endringsarbeid med individer. Jeg vil så se på egenskaper ved drama som kan være anvendelige i profesjonelle samtaler med barn. Jeg har valgt å fokusere på rollelek, fiksjon og metafor i drama.

#### **3.1 Anvendt drama og dramaterapi**

Anvendt drama er et paraplybegrep, og brukes gjerne om drama- og teateraktiviteter som foregår utenfor den ordinære teaterscenen (Nicholson 2005, 2). Det kan være på sykehjem, i klasserommet, på fritidsklubben, i stua, på institusjonen eller på borettslagets gårdsplass. Begrepet beskriver en kreativ prosess hvor skillet mellom skuespillere og tilskuere er mindre relevant, og en snakker gjerne om deltakere som både skaper og er vitne til en kreativ prosess (Prentki og Preston 2009, 10). Det er gjennom denne prosessen endring gjerne kan oppstå (Østern 2000, 10). Deltakerne behøver ikke å ha noen forutsetninger for å utøve dramatisk scenekunst, og som regel er det nettopp et poeng at deltakerne ikke har erfaring eller formell kunnskap om drama eller teater (Engelstad 2001, 15). Anvendt drama bruker drama med en annen hensikt enn dramaet i seg selv. Intensjonen i anvendt drama er endring i mennesker liv på individ-, gruppe- eller samfunnsnivå (Prentki og Preston 2009, 11). Det er altså som i sosialt arbeid snakk om endringsarbeid hvor tanken er at menneskene en jobber med eller for, skal få det bedre.

På individnivå kan den dramatiske prosessen brukes til å hjelpe mennesker gjennom krise, eller en utfordrende livssituasjon. Dramaterapi er en måte å gjøre dette på, selv om en kan bruke drama med en terapeutisk hensikt også i grupper (Langley 2006, 84). Her brukes alle teaterets teknikker, metoder og teorier i en terapeutisk setting og med et terapeutisk formål. Dramaterapi har med andre ord en terapeutisk intensjon

(Langley 2006, 1). Endringen skjer ikke ved en tilfeldighet, eller som en positiv ”bivirkning” av dramaet, men er selve grunnen til at man igangsetter og gjør drama. En kan bruke rollespill, miming, dukkespill, masker, historiefortelling, ritualer eller leker i den kreative prosessen mot endring (Langley 2006, 1).

Drama som metode er bevisst bruk av dramaet med den hensikt å fremme holdningsskaping, mestring, endring, ny innsikt, eller for å hjelpe mennesker med å forsones seg med sin situasjon (Langley 2006, 2). En av fordelene med å bruke drama er, i følge Langley (2006, 2), at det på grunn av den lekene formen og at handlingen skjer i en fiktiv kontekst, ikke finnes noen riktig eller gal måte å handle på.

### *Rollelek*

Bevisst bruk av lek kan være en naturlig del av drama som metode fordi leken henvender seg til mennesker ressurser som kreative og fantasifulle mennesker (Finseth 2010, 320). Det kan beskrives som en form for uttrykk som tar barnet på alvor og gjør det mulig for dem å skape mening gjennom fantasi, symboler og metaforer (Bruun 2009, 1). Gjennom drama, kan barn benytte seg av rollelek for å uttrykke, parodierte og overdrive. Mulighetene for alternative verdener, og utprøving av nye handlinger gjennom roller kan skapes i denne leken. (Østern 2000, 9). Rolleleken er som regel improvisert. Improvisasjon handler om å finne på noe i øyeblikket uten å ha øvd på forhånd. Deltakerne skaper en historie sammen som bygger på hverandres ideer. Situasjoner kan iscenesettes og spilles ut på mange ulike måter (Finseth 2014, 218). Det er et poeng at ideene ikke skal være originale, eller veldig gode. Hvis en leter etter de gode ideene kan man fort blokkere det som oppstår naturlig i øyeblikket (Johnstone 2007, 87). Dramateknikker gir spillet form, og hjelper til med å strukturere leken. samtidig er en grunntanke er at man ikke skal tenke, og overanalysere, men heller la tankene løpe fritt og akseptere det som kommer (Johnstone 2007, 95). For å få til dette må deltakerne lytte til hva de andre kommer med, og være åpen for det som dukker opp i leken. Dramaaktiviteter som metode innebærer en viss kreativ og personlig risiko ved at barnet bes om å delta aktivt i et kreativt medium, og dele av sin personlige historie (Barnes 2009, 37) for å støtte barnet i denne risiken påpeker Svardal (2009, 95) at det vil være av stor betydning om den voksne tørr å bevege seg ut på gulvet til den kreative leken sammen med barnet.

Å bruke dramalek krever både nøye planlegging av øvelser, oppgaver og forløp, samtidig som man må være spontan og kunne endre planene dersom det er nyttig deltakerne (Warren 1993, 86). Når en bruker drama kan det være lurt å tenke på startpunkt, metoder og oppbygging og organisering av leken. Øvelsene bør tilpasses den konteksten og de deltakerne som skal være med på aktiviteten (Finseth 2010, 324). Leken kan brukes som konsentrasjonsøvelse, for å innlede et tema, eller som samtaleform. Hva som er målet for rolleleken, samt hvilke forutsetninger og rammer en har å forholde seg til, kan i følge Warren (1993, 85) påvirke strukturen i opplegget.

### *Fiksjon og metafor*

Gjennom dramaaktiviteter som rollespill kan skapes en fiktiv virkelighet hvor man kan leke med spørsmålet, "Hva om". Hypoteser og tanker kan spilles ut og utforskes som mulige endringer. Rollespill kan gi en følelse av at situasjonen er ekte fordi den skjer her og nå. Samtidig er den uekte fordi hendelsene i "spillet" er i fiksjon (Langley 2006, 13). Fiksjonen fungerer som en alternativ virkelighet, eller et magisk rom der alt er mulig. Fiksjonen kan brukes til å spille ut nye oppdiktete historier fra som settes i fortid, nåtid eller fremtid, men de kan også være en omskriving av faktiske historier (Nicholson 2005, 66). I begge tilfeller vil det være viktig for deltakerne at det er et klart skille mellom fiksjon og virkelighet. Finseth (2010, 324) Understreker at det kan være lønnsomt å ha tenkt gjennom hvordan man skal invitere til lek, og hvordan man skal bruke fiksjonsbrudd, det vil si oppbrudd i rolleleken hvor man går ut av fiksjonen og kan samtale om det man har gjort i rollespillet. Dersom man lager klare rammer rundt leken blir det tydelig for deltakeren når man er inne og utenfor fiksjonen.

Det fiktive rommet kan i følge Finseth (2010, 328) fungere som en treningsarena hvor barnet kan eksperimentere med sin egen historie, både fortid, nåtid og fremtid, uten at det har konsekvenser for virkeligheten. Barnet kan ta på seg nye roller, konstruere situasjoner og prøve ut alternative handlinger, ikke bare verbalt, men ved å spille ut handlingen. I den fiktive verden som skapes gjennom dramatisk lek brukes det symboler og metaforer for å få frem poenger, og fortelle historier (Muribø og Andersgaard 2014, 54). Metaforer i drama som metode kan være en dukke, en rolle,

eller en gjenstand som betyr noe mer enn bare det den er. Dette tillater barna å se på, eller fortelle sin historie med en distanse, noe som kan føre til at barnet får en utvidet forståelse av den sosiale verden og seg selv (Chaib, 2000, 55).

### **3.2 Fortellinger fra praksis**

Jeg vil i dette avsnittet bruke fortellinger fra egen erfaring for å belyse hvordan drama som metode kan fremme mestring i samhandling med barn i vanskelige livssituasjoner. Eksemplene under er konstruert rundt en gutt jeg jobbet med i praksis på en barneskole i Norge.

Petter går i 6. Klasse. Han er ofte innblandet i konflikter i friminuttene, og slår og sparker medelever hvis han blir sint. I det siste har det også oppstått problemer i timene, og lærerne forteller at han lager bråk og kan sparke, klype og slå mot lærerne. Skolens ledelse ønsker at jeg hjelper Petter med å øve på sosiale og emosjonelle ferdigheter og det blir bestemt at Petter skal være sammen med meg to ganger i uka, i to måneder. Jeg blir fortalt at mammaen og pappaen til Petter er skilt og at han nesten aldri ser pappa lenger fordi han har slått Petter og broren tidligere. Guttene får også hjelp fra barnevernet som har et tett samarbeid med skolen.

#### *Dragen Terrion*

Etter et par uker hvor Petter og jeg hadde brukt tiden på å bli kjent, bestemte jeg meg for å utforske de sterke følelsene til Petter. Jeg tok med meg noen kort med bilder av forskjellige ansiktsuttrykk på. I timen tok jeg frem kortene og spurte Petter om han kunne plukke seg ut to ansikter som han kjente seg igjen i. Petter tok opp kortet som viste rasende og ondskapsfull. Etter å ha blitt ganske godt kjent med Petter, visste jeg at han var en kreativ gutt som hvor han skulle vise meg med hele kroppen og stemmen hvordan en person som var veldig rasende oppførte seg. Jeg spurte hvordan personen gikk, danset, og hvordan den spiste frokost. Deretter spurte jeg hvordan en person som hadde en rasende nese, finger eller mage gjorde de samme tingene. Petter fikk så velge en kroppsdel som hadde blitt ondskapsfull, og han valgte foten. Sammen laget deretter vi en rollefigur som hadde en ondskapsfull fot. Rollen het Terrion og var en stor drage. Han var egentlig ganske snill, men foten hans hadde blitt forhekset av en trollmann slik at den var blitt ond. Foten kunne noen ganger ta styring over

Terrion slik at han gjorde ondskapsfulle ting. Gjennom rollelek spilte vi ut flere scener med Terrion som forsøkte å være en normal drage, men hver gang kom den ondskapsfulle foten i veien. Til slutt spilte vi ut en scene mellom Terrion og Trollmannen som hadde forhekset foten hans. Det ble et stort og dramatisk oppgjør mellom de to fantasifigurene. Magiske triks ble brukt og dragen Terrion sprutet både ild og strøm mot trollmannen som til slutt måtte gi seg. Terrion ble etter dette en viktig figur for møtene våre. Hver gang vi møttes hadde vi et ritual hvor vi sjekket hvordan det gikk med Terrion, og av og til spilte vi også ut nye fortellinger hvor Terrion møtte på nye utfordringer.

### *Hai-Petter og Løve-pappa*

Noen uker senere har jeg med meg en pose med små fingerdukker i. Jeg hadde på forhånd en intensjon om å bruke dukkene i dramatisk lek for å fremme mestring og ny innsikt hos Petter. Jeg spør Petter om han kan peke ut en dukke som skal forestille han selv. Han ser nøye på alle dukkene før han velger en hai med store skarpe tenner. Han leker seg litt med den lille dukken, prøver den på fingeren, beveger den, lager lyder og snakker. Så spør jeg om han vil lage et lite skuespill med haien. Jeg forteller Petter om noen regler for skuespillet som setter en ramme for leken. Vi lager et tegn for når det er –"Timeout", og bestemmer at det går an å spole, sette på pause, eller saktefilm. Jeg spør hvem andre som skal være med i skuespillet. Han sier at mamma, pappa og storebror skal være med. Mamma er en pandabjørn, pappa er en løve og storebror er en hare "for han er alltid så redd". Jeg spør hvorfor mamma er en pandabjørn, og han sier at det er fordi mamma er litt som en pandabjørn, myk og rolig. Deretter spør jeg hvorfor pappa er en løve, og Petter svarer at pappa er sterk og kan brøle, akkurat som en løve.

Rolleleken begynner med at panda-mamma og løve-pappa skal skilles. Petter vil spille mamma og pappa som krangler og spør om jeg kan spille Petter og broren som ligger i rommet ved siden av og lytter. Han spiller ut at de krangler, og roper til hverandre, og scenen avsluttes med av panda-mamma og guttene flytter ut av leiligheten. Etter en stund sier Petter "Nå spoler vi litt frem i tid". "Ok, hvor er vi nå da, og hvem er det som skal være med?", spør jeg. "Det er det meg, broren min og pappa som er med. Vi er i huset til pappa", svarer han. Petter vil begynne skuespillet

alene. Han setter haien og haren på fingrene og spiller ut en scene hvor han og broren leker i stua. Han viser at de to lekeslåss i det som skal forestille sofaen og under bordet. Så stopper han opp og ser på meg. ”Også velta vi nesten TV ‘en.’, nesten hvisker han mens han holder blikket mitt.

Jeg spør han hva som skjedde videre, og Petter svarer med at nå må jeg spille pappaen. ”Du må komme løpende inn i rommet og rope og skrike som bare det”. Jeg gjør som han sier, med fingerdukken. Når løven kommer inn i den improviserte stuen sier Petter: ”Også må du bite meg i hodet. Eller egentlig så slo han da, men løver har jo ikke hender. Jeg tror at en løve heller ville bite”. Selv om jeg vet at Petter har blitt slått, og at han og familien har fått hjelp fra barnevernet, er dette første gang han forteller meg om vanskelige ting hjemme. Jeg spør hva han og broren gjorde da. Petter svarer ikke direkte, men spiller ut at han og broren sitter i stuen og trøster hverandre. Jeg spør hvordan det er å trøste og å bli trøsta av storebror. Petter sier at det var godt å få trøst av storebror, og han var nesten litt overraska siden storebror pleier å være så redd. Jeg spør Petter hvordan det er å trøste storebror. Han sier at det er fint, og at han er veldig god på å trøste de som er lei seg. Jeg spør videre om han kan huske å ha trøstet noen andre, for eksempel i klassen, eller på skolen. Da svarer Petter at han ofte trøster de i klassen hvis de for eksempel slår seg i skolegården.

Til slutt spør jeg Petter om han vil spille en fantasiscene hvor Hai-Petter møter Løvepappa uten at Løvepappa kan gjøre Hai-Petter noen ting. Jeg spør Petter hva han skulle ønske at løve-pappa skulle sagt. ”Unnskyld for at jeg slo deg. Jeg skal aldri gjøre det igjen. Du kan få en gave”, sier han. Så spør jeg om det var Hai-Petter hadde lyst til å fortelle løvepappaen. ”Ja! Du må aldri slå unger, og hvis du gjør noe sånt igjen vil jeg aldri se deg mer!” vi avslutter rolleleken med å gå tilbake til litt nærmere nåtid, og improvisere fra en gang etter dette da han følte seg trygg. Petter sier at han, mamma og broren var i legoland, og vil spille en scene derfra. Vi spiller at vi er på karuseller, spiser sukkerspinn og drikker brus.

#### **4. Drama i møte med barn - en drøfting**

I dette kapittelet vil jeg i lys av den presenterte teorien i kapittel 2 og 3 drøfte hvordan drama som metode i samtale med barn i vanskelige livssituasjoner kan fremme

mestring i form av økt opplevelse av sammenheng. Underveis i drøftingen vil jeg bruke noen eksempler fra praksisfortellingen for å svare på problemstillingen.

#### **4.1 Drama - samtale på barnets premisser**

Gjennom dialogisk samtale og i en tillitsfull relasjon, kan barn skape mening i en trygg og forståelsesfull ramme (Langballe 2011, 7). En kan se for seg at rolleleken i denne sammenhengen vil fungere som en slik ramme hvor barnet ved aktiv deltakelse kan skape mening. Den voksnes verbale samtale kan være vanskelig for barn å koble seg på og forstå, og det kan derfor være nyttig at den voksne kobler seg på barnet, og kan tilpasse seg barnets kommunikasjonsform. Drama appellerer til fantasi, lek og bevegelse, som er barnets arena (Ruud 2011, 89). En kan dermed tenke seg at drama for mange barn kan være en forståelig og brukervennlig kommunikasjonsform.

##### *Å følge barnets fortelling*

Det ser ut til å være enighet mellom flere teoretikere om viktigheten av å følge barnets oppmerksomhet og tema i dialogen (Øvreeide 2009, Langballe 2011 og Ruud 2011). Når barnet blir støttet av en aktivt deltagende voksen til å improvisere frem fortellinger og roller, kan dette bidra til at barnet i større grad våger å fortelle fritt. I dramaets rollelek er det et viktig poeng å akseptere de ideer og forslag som dukker opp i situasjonen, og følge barnet der det er (Johnstone 2007, 94). En kan tenke seg at sosialarbeideren kan komme til å blokkere for barnets frie fortelling, dersom han eller hun er opptatt av sin egen gode ide. For unngå dette kan den profesjonelle voksne lytte til hva barnet kommer med, og være åpen og anerkjennende for det som dukker opp i spillet (Østern 2000, 10). Dette kan gjelde både i fortellingen, rollen, replikkene, hendelsene eller løsninger. Sosialarbeiderens oppgave sammen med barnet kan være å gi spillet form, samt å sørge for at barnet får fritt spillerom med opplever av at det er trygt å gå inn i fiksjonen.

##### *Medopplevelse gjennom drama*

Som tidligere nevnt er Øvreeide (2009), opptatt av at medopplevde følelser og erfaringer som er forstått sammen med andre, kan være lettere å regulere. Gjennom dramaets aktiviteter kan opplevelsene forstås i et samspill gjennom erfaringen barnet og sosialarbeideren gjør sammen i den fiktive verdenen. Øvreeide (2009), er også



opptatt av at den voksne hjelper barnet med å forstå og sette opplevelsene sine i sammenheng ved å benevne det som skjer, skal skje, eller kan skje. Denne benevningen kan en tenke seg at gjøres i drama gjennom improvisasjon. Sosialarbeideren kan for eksempel komme med egne forslag til scener som skal spilles ut, replikker som sies eller andre elementer i rolleleken. Som for eksempel i praksisfortellingen med Petter, hvor jeg foreslår en fantasiscene mellom Hai-Petter og Løvepappa.

Det som imidlertid kan være viktig å huske på, er at man som i alle samtaler med barn, legger forslagene eller fortolkningene frem som hypoteser hvor barnet står fritt til å velge, gjennom å avkrefte eller bekrefte. På den måten kan man unngå å legge opp til at det finnes et riktig eller galt svar. I rolleleken med Petter lar jeg han være sjefen som bestemmer hva vi skal spille, hvem som skal spille hva og hvordan han vil gjøre det. Horghagen (2016, 122), hevder at barnet gjennom refleksjon og identifikasjon i det fiktive rommet, støttet og strukturert av den voksne, kan få mulighet til å forstå seg selv på en ny måte. En kan se på dette som en mulighet for at det emosjonelle og kognitive i barnet, kobles sammen på lik linje som i en dialogisk samtale hvor erfaringer medoppleves slik Øvereide beskriver. Det at jeg spiller med, kan gyldiggjøre Petters historie, som igjen kan bidra til at han i større grad får mulighet til å begriper sine egne følelser. Denne forståelsen kan gjøre det enklere for ham å håndtere sin følelse, og situasjonen kan gi mening i større grad enn tidligere.

#### **4.2 Drama som fortelling**

Gjennom historier kan erfaringer settes i en kontekst hvor opplevelser og følelser kan bli meningsfulle fortellinger om hvem man er i forhold til omgivelsene og resten av verden. Når disse historiene er fragmenterte eller ikke gir mening, kan drama som metode være til støtte. Drama er i utgangspunktet en narrativ kunstform. Gjennom drama forteller vi historier, vi trekker linjer og lager sammenheng (Nicholson 2005, 63). Et rollespill har som regel en begynnelse, en hoveddel og en avslutning, noe som kan hjelpe barnet med å konstruere historier som kan puttes inn i en kontekst.

*Opplevelse av sammenheng og nyskriving av historier*

Nyskriving av historier handler i narrativ tilnærming om å fokusere på alternative fortellinger fra livet til den det gjelder. Hendelser fra fortiden forblir som de er, men hva man fokuserer på, og hvordan man fortolker hendelsene, kan endres eller sees i et nytt og annet perspektiv (Hovland 2011, 135). Drama som metode kan i denne sammenhengen fungere som en ny måte å fortelle responshistorien, det vil si den historien som handler om noe som er en respons i den vanskelige situasjonene. I eksempelet med Hai-Petter og Løvepappa kommer det frem gjennom rollespillet en alternativ historie som handler om Petter og broren som trøster hverandre. Ved å fokusere på at brødrene trøstet hverandre som en reaksjon på hva faren gjorde, kan dette sees som en ny respons på problemhistorien (Øhrn 2016, 335). Det kan da se ut som Petter, ved å spille ut responshistorien, kan begynne å fokusere på seg selv som et aktivt handlende individ, med mulighet for å se seg selv, fortelle en ny historie om seg selv ut fra et nytt perspektiv.

Sett i lys av Antonovskys opplevelse av sammenheng kan det se ut som om Petter gjennom rollespillet har oppdaget nye måter å håndtere historien på. Opplevelsen blir også i større grad begripelig når den kan settes inn i en sammenheng ved hjelp av historien han forteller gjennom drama. Ved å fokusere på responsen i historien kan Petter fortolke erfaringen fra et nytt perspektiv og det kan gi mening for Petter når han både skal begripe og håndtere denne erfaringen. Fra å beskrive seg selv som ondskapsfull, trekker han nå frem at han er god på å trøste andre. Dette kan tyde på at Petter opplever at han mestrer. Han kan se seg selv på nytt og har mulighet for gjøre en nyskriving av historien.

*Eksternalisering og metafor*

Drama som metode i samtaler tillater i stor grad bruken av metaforer som uttrykk for sterke følelser og identitetsmarkører. Bruken av metaforer i dramatisk fiksjon kan som tidligere nevnt fungere som en eksternalisering av vanskelige opplevelser (White 2006, 53). Ved å eksterianlisere problemet som et fenomen utenfor barnet, og som ikke har noe med barnets identitet å gjøre, kan det være lettere for barnet å kommentere, fortelle eller dele sine erfaringer, tanker og følelser. Når barnet er i rolle eller snakker om hvordan en rollekarakter har opplevd noe, kan dette være tryggere enn å snakke om seg selv. Det oppstår en distanse i fiksjonen som kan ufarliggjøre

temaene (Muribø og Andersgaard 2014, 55). Ved hjelp av drama som metode i samtale er barnet klar over at det som spilles ut i fiksjonen kun er en imitasjon av virkeligheten. Samtidig er barnet kognitivt og emosjonelt involvert i hendelsen ”som om” det var ekte. Finseth (2010), kaller dette rommet for en treningsarena hvor barnet kan få mulighet til bruke metaforer til å formidle sin fortelling, endre fokus til alternative fortellinger og øve på nye handlinger uten at dette har konsekvenser for det virkelige liv.

Petter konstruerer historien om dragen Terrion og spiller ut rollefiguren gjennom fiksjon. Det kan tenkes at denne historien på noen områder er gjenkjennelig for Petter. Gjennom fiksjonen kan man for eksempel se på rollefiguren som en metafor for Petter, og den forheksede foten kan sees som de sterke følelsene han noen ganger synes det er vanskelig å regulere. I rolleleken spiller Petter ut at Dragen blir misforstått som ondskapsfull av omgivelsene. Dette kan sees som en måte å formidle at han selv opplever å bli misforstått av mennesker rundt og at han har skapt en identitet som ondskapsfull, for at problemhistoriene skal passe sammen og gi en slags mening. Kanskje er det lettere for Petter å fortelle denne historien hvor problemet ikke er en del av han selv. Ved å spille ut en historien om dragen, og prøve ut nye måter dragen kan håndtere livet på, kan Petter likevel få en ny forståelse av seg selv hvis dragen er en metafor. Ved å kommentere dragens situasjon, og kjenne empati og forståelse for dragen som blir misforstått av omgivelsene, er det mulig for Petter å forstå hvordan han kan bli så sint, når omgivelsene misforstår ham. På den måten kan rolleleken brukes som et verktøy for å organisere følelser og tanker.

Ved å bruke metaforer i rolleleken kan Petter identifisere seg med situasjonen og prøve ut nye handlinger uten at det har konsekvenser for det virkelige livet. Sammen med sosialarbeider kan han få støtte til å sette ord på det som oppdages med en viss distanse til tema. En slik distanse kan redusere Petters opplevelse av skyld og skam, når problemet ikke utforskes som en del av han selv, men som noe ytre han har et forhold til (Ask og Kjeldsen 2015, 54). Ved å spille ut fortellingen samtidig som han betrakter det utenifra kan erfaringene forstås og håndteres på en ny måte. Ved å forstå historien på en ny måte kan den også gi mening i større grad, noe som kan føre til en økt opplevelse av sammenheng.

### **4.3 Å begripe, håndtere og skape mening med drama**

Lek og fantasi er som nevnt kommunikasjonsformer som ofte kan fungere godt i møte med barn. Det gir tilgang til en fantasifull form for dialog hvor barnet kan få lov til å være med på å bestemme. Dramaet kan tenkes å beskrive et positivt rom hvor barnet kan leke seg frem mot utvikling. Den aktive handlingen som gjøres i fiksjonen kan hjelpe barnet til å gradvis ta mer makt over eget virkelighetsliv (Hogharten 2016, 123 og Østern 2000, 8). Ved å rollespille respons historier med hjelp av metaforer, og symboler, kan barnet finne en narrativ i sin egen fortelling. Dette kan hjelpe barnet å begripe sin egen situasjon. Gjennom dramaaktiviteter kan barnet få en ny erfaring. Ved å prøve ut nye måter å handle på i rolleleken kan barnet oppdage nye ”kvaliteter og ressurser i seg selv, eller det kan oppdage at det har andre mennesker rundt seg som det kan be om hjelp”. På den måten kan barnet få et nytt perspektiv på sin situasjon ved å iscenesette og spille ut fortellinger fra eget liv. Dette nye perspektivet kan gi en opplevelse av sammenheng som kan gi mulighet for mestring.

### **4.4 Kritiske refleksjoner**

For noen sosialarbeidere kan dramaaktiviteter være lekende verktøy og en metode det er spennende og gøy å gå inn i og anvende. Nettopp fordi fantasi og fiksjon gjennom dramatisk lek på mange måter er barnets arena, kan det også for den voksne være både ubehagelig og skremmende å tre inn i barnets fantasiverden. Ved å bruke drama som metode blir barnet bedt om å dele av seg selv både når det gjelder kreativ utfoldelse, og personlige følelser og erfaringer. Drama som metode innebærer for barnet å måtte ta en viss kreativ og personlig risiko (Barnes 2009, 37). For at det skal være trygt nok for barnet å ta denne risikoen, er det viktig at sosialarbeider og barnet har opparbeidet en genuint tillitsfull og trygg relasjon (Ask og Kjeldsen 2015, 25, og Langley 2006, 2). Sosialarbeideren er ansvarlig for å ivareta barnet slik at det kjenner seg trygt, likeverdig og anerkjent. En måte å bestrebe denne relasjonen på er å anerkjenne risikoen barnet tar ved å dele, og samtidig være villig til å ta en viss kreativ risiko selv, ved å bli med på barnets subjektive fortellinger inn i fiksjonen (Bruun 2009, 1). Valgfrihet er et viktig prinsipp i drama som metode, og det er viktig å understreke for barnet at det når som helst kan velge å gå ut av fiksjonen. Svoldal (2009), påpeker viktigheten av å tørre å bevege seg inn i det kreative, fantasifulle rommet sammen med barnet. For at nye ideer skal få lov til å vokse frem hos barnet,

må den voksne tillate seg å strekke sine egne grenser, leve seg inn i og bli med barnet til dets fantasifulle univers ”som om” det var virkelig. For å for å ivareta en genuin relasjon er det viktig at sosialarbeideren utfordrer seg selv kreativt. Samtidig er det viktig at sosialarbeideren kjenner etter hvor mye han eller hun får til å strekke seg, og ikke tar en så stor kreativ risiko at det blir utrygt for dem begge å gå inn i dramaet.

## **5. Oppsummering og avslutning**

Gjennom teori og drøfting har jeg forsøkt å vise hvordan sosialarbeideren kan fremme mestring hos barn i vanskelige livssituasjoner med drama som metode. I forkant av oppgaven hadde jeg, på bakgrunn av mine erfaringer, en forforståelse av drama som en potensielt god metode å bruke i samhandling med barn i vanskelige livssituasjoner. For å svare på problemstillingen min har jeg tatt utgangspunkt i to teoretiske perspektiver samtidig som jeg fordypet meg i teori om samtaler med barn. Ved å se nærmere på mestringsperspektivet fant jeg at faktorene begripelighet, håndterbarhet og mening henger sammen med opplevelse av sammenheng som igjen er nært knyttet til mestring og mestringsfølelse. Videre har jeg sett på hvordan dialogisk samtale med utgangspunkt i barneperspektivet kan føre likeverdige dialoger som støtter barnet i å skape sammenheng mellom tanker og følelsesliv.

Det narrative perspektivet ble også undersøkt, og her fant jeg at mennesker skaper mening gjennom fortolkning av historier. Hvilke historier du velger å fokusere på kan ha stor betydning for selvfølelse og identitet. Gjennom narrativ samtale kan historiene fortolkes på nytt slik at de får nye mening. Ved hjelp av metaforer kan problemene eksternaliseres fra personen og undersøkes med en distanse. På den måten kan nye historier skrives med fokus på at personen har makt over sitt eget liv.

I kapittel tre bruker jeg anvendt drama med fokus på dramaterapi som inngang til temaet drama som metode. Gjennom teori og praksisfortellinger om Petter, forsøker jeg å vise hvordan drama som metode kan anvendes i sosialt arbeid med barn. I drøftingen ser jeg på hvordan sosialarbeideren kan fremme mestring hos barn i vanskelige livssituasjoner med drama som metode i lys av de teoretiske perspektivene, med fortellingen om Petter som eksempel. Ved å knytte teorien til

eksempelet ser jeg at Petter kan ha oppdaget nye måter å håndtere historien på. Den blir også i større grad begripelig når den kan settes inn i en sammenheng ved hjelp av drama. Dette har gitt han et nytt perspektiv på historien og seg selv. Dette kan igjen bidra til at Petter finner mening når han både skal begripe og håndtere denne nye erfaringen. Fra å beskrive seg selv som ondskapsfull, kan han gjennom drama, trekke frem at han er god på å trøste andre. Dette kan tyde på at Petter opplever mestring ved hjelp av drama som metode. Det ser med andre ord ut som drama som metode gjennom bruk av rollelek, og metafor kan fremme mestring hos barn som får støtte til dette av en trygg sosialarbeider.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått bekreftet at drama har mange egenskaper som egner seg til å støtte barn i sin mestringsutvikling. Samtidig har jeg også oppdaget nye perspektiver gjennom fortellingene og teorien. Arbeidet med oppgaven har avdekket flere nye områder som jeg mener det ville være interessant å se nærmere på ved videre undersøkelser, og som på grunn av oppgavens omfang ikke har blitt diskutert her. For videre undersøkelse omkring drama som metode i arbeid med barn i vanskelige livssituasjoner, kunne det være interessant å se på dette også i lys av andre sosialfaglige perspektiver.

## Litteraturliste

- Antonovsky, Aaron. 2000. *Helbredets mysterium*. Oversatt til dansk av Amnon Lev. København: Hans Reitzels forlag.
- Ask, Helga, og Anne Kjeldsen. 2015. «Samtaler med barn». *Rapport 2015:4*. Oslo: folkehelseinstituttet.  
<https://www.fhi.no/globalassets/migrering/dokumenter/pdf/samtaler-med-barn--rapport-20154-pdf.pdf> (hentet 22.3.17).
- Barnes, Stella. 2009. «Drawing a line a discussion of ethics in participatory arts with young refugees» *participatory arts with young refugees*. London: arts in education Oval house.  
<http://www.dianaprincessofwalesmemorialfund.org/sites/default/files/documents/publications/Oval%20House%20Young-Refugee-Essays.pdf> (hentet 18.4.17).
- Bruun, Ellen Foyn. 2009. «once upon a time-I was not alone». I *Theater? Mit Mir?! Drama in Education for children and Adolescents at Risk*. Rostock: Hochschule fur Musik und Theater.  
<https://nordiskseminar2014.files.wordpress.com/2014/02/once-upon-a-time-i-was-not-alone-1.pdf> (hentet 21.2.17).
- Chaib, Christina. 2000. «Livet på scen forbereder det verkliga livet – om betydelsen av unga människors teaterskapande». I *Barn teater drama*, red. Karin Helander. Stocholm: Centrum för barn kultur forskning vid stocholms univeristet.
- Dalland, Olav (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelstad, Arne. 2001. *De undertryktes teater Når tilskuer blir deltaker-Augusto Boals metoder i praksis*. 2. Utgave. Oslo: Cappelens akademisk forlag.
- Finseth, Trude Kristin. 2010. «Da kreativiteten bød problemene opp til dans». I *fokus på familien* 4: 319-334. <https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/pdf/45523133/art03.pdf> (hentet 21.2.17).
- Finseth, Trude Kristin. 2014. «Kan vi gjøre noe- ikke bare snakke, om miljøterapi som døråpner for familieterapi». I *fokus på familien*. 3:204-225. [https://www-idunnno.ezproxy.hioa.no/file/pdf/66722431/kan\\_vi\\_gjoere\\_noe\\_ikke\\_bare\\_snakke\\_-\\_om\\_miljoeterapi\\_som\\_d.pdf](https://www-idunnno.ezproxy.hioa.no/file/pdf/66722431/kan_vi_gjoere_noe_ikke_bare_snakke_-_om_miljoeterapi_som_d.pdf) (hentet 21.2.17).

- Hansson, Kjell, og Marianne Cederblad. 2012. «Salutogen familierapi». I *Fokus på familien*. 3: 244-264.. [https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/pdf/57005164/salutogen\\_familjeterapi.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/pdf/57005164/salutogen_familjeterapi.pdf) (hentet 22.3.17).
- Horghagen, Sissel .2016. «Fra avmakt til makt over eget hverdagsliv gjennom kulturelle aktiviteter». I *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* Volum 13 · Nr. 1–2 : 117–126. [https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/pdf/66867257/fra\\_avmakt\\_til\\_makt\\_over\\_eget\\_hverdagsliv\\_gjennom\\_kulturell.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/pdf/66867257/fra_avmakt_til_makt_over_eget_hverdagsliv_gjennom_kulturell.pdf) (hentet 21.2.17).
- Hovland, Beate Indrebø. 2011. *Narrativ etikk og profesjonelt hjelpearbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jensen, Per og Inger Ulleberg. 2011. *Mellom ordene kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johnstone, Keith. 2007. *Impro. Improvisation and the theatre*. London: Methuen drama.
- Langballe, Åse. 2011. *Den dialogiske barnesamtalen. Hvordan snakke med barn om sensitive temaer*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. <https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/den-dialogiske-barnesamtalen-hvordan-snakke3.pdf> (hentet 1.5.17).
- Langballe, Åse, Kari Trøften Gamst og Marit Jacobsen. 2010. «Den vanskelige samtalen barneperspektiv på barnevernsarbeid kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse.» *Rapport 2/ 2010*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. <https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/denvanskeligesamtalen3.pdf> (hentet 25.4.17).
- Langley, Dorothy. 2006. *An introduction to Drama therapy* . London: Sage Publications.
- Lundby, Geir.1998. *Historier og terapi om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Muribø, Christiane, og Rona Eriksen Andersgaard. 2014. «Historien gjennom en dukke». I *Fontene* 11: 56-60. <https://www.buyandread.com/next/reader.htm?date=20141028&pub=fontene> (Hentet 18.4.17).



- Nicholson, Helen. 2005. *Applied drama the gift og theatre* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Prentki, Tim og Sheila Preston. 2009. *The applied theatre reader*. Abingdon: Routledge.
- Ruud, Anne Kirsti. 2011. *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Selbekk, Reidar. 2006. «Metaforenes magi- narrative strategier i terapi». I *Fokus på familien*. 1: 71-83. [https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/fokus/2006/01/metaforenes\\_magi\\_-\\_narrative\\_strategier\\_i\\_terapi](https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/fokus/2006/01/metaforenes_magi_-_narrative_strategier_i_terapi) (hentet 18.4.17).
- Sagy, Shifra og Helen Antonovsky. 2000. «The development of the sense of coherence: a retrospective study of early life experiences in the family». I *Aging and human development*. 2: 155-166. <http://journals.sagepub.com.ezproxy.hioa.no/doi/pdf/10.2190/765L-K6NV-JK52-UFKT> (hentet 22.3.17).
- Svardal, Jarle. 2009. «Heksen Samara, sandørkenen og den personlige øya». I *Fontene* 8: 56-60. <https://www.buyandread.com/next/reader.htm?date=20090818&pub=fontene> (hentet 21.2.17).
- Thomassen, Magdalene. 2006. *Vitenskap kunnskap og praksis innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Warren, Kathleen. 1993. «Empowering children through drama.» *Early child development and care*. 1: 83-97 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443930900111> (hentet 28.4.17).
- White, Michael. 2006. *Narrativ teori*. Oversatt til dansk av Ole Lindegård Henriksen. København:Hans Reitzels forlag.
- Øhrn, Harald. 2016. «Historier om motstand.» *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 4: 330-339. [https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/pdf/66917003/historier\\_om\\_motstand.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/pdf/66917003/historier_om_motstand.pdf) (hentet 16.4.17).
- Østern, Anna-Lena Knip. 2000. « Processdrama, berättande och barns förhandling om mening.» *Barn teater drama*, red. Karin Helander. Stocholm: Centrum för barn kultur forskning vid stocholms univeristet.

Kandidatnummer: 502

Øvreeide, Haldor. 2009. *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. (3.utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget.